

# **AIDON KULTTUURIEN VÄLISEN KOHTAAMISEN JA KUULUMISEN RAKENTUMINEN SPR:N LÄKSYHELPISSÄ**

Johanna Söderman

Pro gradu -tutkielma

Yleinen ja aikuiskasvatustiede

Kasvatustieteellinen

tiedekunta

Helsingin yliopisto

Toukokuu 2018

Ohjaajat: Leila Pehkonen ja

Sirpa Lappalainen (kevät 2016)

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET – UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta	Laitos – Institution – Department Kasvatustieteiden osasto
Tekijä – Författare – Author Johanna Maria Söderman	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Aidon kulttuurien välisen kohtaamisen ja kuulumisen rakentuminen SPR:n LäksyHelpissä	
Oppiaine – Läroämne – Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Leila Pehkonen (HY, Kasvatustieteellinen tiedekunta) ja Sirpa Lappalainen (HY, Kasvatustieteellinen tiedekunta): kevät 2016	Vuosi – År – Year 2018
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p><i>Tavoitteet.</i> Kulttuurien välistä vuorovaikutusta on tutkittu hyvin paljon eri tieteenaloilla erilaisista näkökulmista, mutta kulttuurien välinen kohtaaminen nähdään usein itsestään selvänä käsitteenä, jonka määrittelyyn ei tutkimuksissa syvästi paneuduta. Kohtaamisen syvälinen tutkimus luo kuitenkin mahdollisuuksia ymmärtää paremmin sekä ryhmien välistä tasa-arvoa että ryhmien välisiä suhteita. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tunnistaa läksykerhokontekstissa, miten ihmisten välille syntyy aitoa kulttuurien välistä kohtaamista, ja miten kuulumista tuotetaan aidon kohtaamisen kautta.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimusmetodologiana käytin etnografiaa, ja empiirisen aineistoni keräsin Suomen Punaisen Ristin LäksyHelpissä. Havainnoin kahta SPR:n Helsingin ja Uudenmaan piirin LäksyHelppiä keväällä 2016 yhteensä kaksitoista kertaa sekä haastattelin yhtätoista läksykerho-ohjaajaa. Etnografisessa analyysissäni oli triangulatiivinen ote, ja siinä oli vaikutteita narratiivisesta ja temaattisesta analyysistä.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tulosteni perusteella aitoon kohtaamiseen, eli toisen itsensä kaltaiseksi tunnistamiseen ja tunnustamiseen eroista huolimatta, tarvitaan ennen kaikkea halu nähdä toinen myönteisesti. Halu nähdä toinen myönteisesti näyttäytyi aineistossani siten, että erot otetaan vastaan ja niiden olemassaolo sallitaan normaaliksi osaksi vuorovaikutusta. Erojen vastaanottaminen onkin tulosteni perusteella merkityksellisin ominaisuus aidossa kohtaamisessa. Tuloksissani kuulumisen tuottaminen näkyi erityisesti kulttuurisen toisen mukaanottavina ja huomioivina keskusteluina. Välillisenä tutkimustuloksena tutkimuksessani selvisi myös, että läksykerhot ovat luontevia kulttuurien välisen vuorovaikutuksen tiloja, joissa pääsee tapahtumaan molemminpuolista oppimista, ja tällöin luodaan yhdessä "kolmatta kulttuuria", joka ei ole vain sinun tai minun kulttuuria vaan meidän kulttuuria.</p>	
<p>Avainsanat – Nyckelord – Keywords</p> <p>Aito kohtaaminen, kuuluminen, kulttuuri, erot, tunnistaminen, tunnustaminen, kulttuurinen toinen</p>	
<p>Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited</p> <p>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <span style="float: right;">ethesis.helsinki.fi</span></p>	

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET – UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Educational Sciences	Laitos – Institution – Department Department of Education
Tekijä – Författare – Author Johanna Maria Söderman	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Genuine intercultural encounters and belonging in homework clubs of Finnish Red Cross	
Oppiaine – Läroämne – Subject General and Adult Education	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Leila Pehkonen (UH, Faculty of Educational Sciences) and Sirpa Lappalainen (UH, Faculty of Educational Sciences): Spring 2016	Vuosi – År – Year 2018
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p><i>Aim.</i> Intercultural relations have been studied in multiple fields in different ways, but intercultural encounters are often seen as self-evident and not requiring deeper investigation. Studying intercultural encounters can, however, help us understand better the relations and equality between groups. The aim of this study is to recognize how, in the context of homework clubs, genuine encounters form between people and how these encounters create belonging.</p> <p><i>Methods.</i> I used ethnography as my research method and collected the data in two different homework clubs organized by Finnish Red Cross in the Greater Helsinki Area. I observed the two clubs twelve times and interviewed eleven of the homework club tutors during Spring 2016. My ethnographic analysis was triangulative, and it was influenced by narrative and thematic analysis methods.</p> <p><i>Conclusion.</i> According to my study results, a desire to see the cultural other favorably is necessary in genuine encounters where the other is recognized and acknowledged as similar to oneself despite differences. The desire to see the other favorably appears in my data as the ability to receive the differences of others in such a way that they are considered a normal part of the interaction. Receiving differences seems to be the most significant feature in genuine encounters, according to my study results. Generating belonging, on the other hand, can be seen as inclusive and considerate conversations in my data. As an indirect result, I was able to deduct that homework clubs are natural spaces for intercultural interaction, which means mutual learning can happen and thus a third culture, which is not just your or my culture but our culture, is created together.</p>	
<p>Avainsanat – Nyckelord – Keywords</p> <p>Genuine encounter, belonging, culture, differences, recognition, acknowledgement, cultural other</p>	
<p>Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited</p> <p>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i></p>	

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 KULTTUURISEN TOISEN AITO KOHTAAMINEN .....	3
2.1 Sosiaalisesti määrittyvä kulttuurinen toiseus .....	5
2.2 Kulttuurisen toisen tunnistaminen itsensä kaltaisena .....	9
2.3 Kulttuurienvälisyyskasvatuksen näkemyksiä kohtaamisesta.....	11
3 KUULUMISEN HAURAS MONIKULTTUURISESSA YMPÄRISTÖSSÄ .....	13
3.1 Kulttuurisen toisen kuulumisen hauraus .....	14
3.2 Kuka kuuluu suomalaiseen yhteiskuntaan? .....	16
3.3 Monien kulttuurien läksykerho ja kuulumisen rakentuminen .....	20
4 ETNOGRAFIA TUTKIMUKSENI METODOLOGIANA .....	24
4.1 Tutkimuskysymykset ja aineiston kuvaus .....	25
4.2 Aineiston keruu ja tutkimusetiikka .....	28
4.3 Tutkijan positio läksykerhon arjessa.....	34
4.4 Aineiston analysointi .....	41
5 AITO KULTTUURIEN VÄLINEN KOHTAAMINEN JA KUULUMISEN HAURAS RAKENTUMINEN .....	50
5.1 Toiseuden uudelleenmäärittely erilaisuutta normalisoivassa puheessa .....	53
5.2 Suomalaisuuteen kutsuminen ja kulttuurin läsnäolon tunnistaminen.....	56
5.3 Erojen vastaanottaminen osana kohtaamisen ja kuulumisen rakentumista .....	59
5.4 Kuulumisen aktiivinen tuottaminen.....	66
6 JOHTOPÄÄTÖKSET .....	70
6.1 Tulosten yhteenveto .....	71
6.2 Tutkimuksen kriittinen tarkastelu .....	74
6.3 Mitä tämän jälkeen? .....	77
LÄHTEET .....	78
Liite 1. Lupapyyntö Suomen Punaiselle Ristille	
Liite 2. Tutkimussopimus Suomen Punaisen Ristin kanssa	
Liite 3. Tutkimus- ja haastattelusopimus ohjaajien kanssa	
Liite 4. Wilma -ilmoitus lasten vanhemmille tutkimuksesta	
Liite 5. Ohjaajien haastattelurunko	

## 1 JOHDANTO

Mikä tekee ihmisistä kykeneväisiä ymmärtämään toisiaan eroista huolimatta? Tämä kysymys on pysynyt mielessäni koko yliopisto-opintojeni ajan, ja se on oikeastaan ohjannut kaikkea elämässäni: valintojani, arvojani ja ihmissuhteitani. Kysymys on hyvin laaja, filosofinen ja aina ajankohtainen, ja se kertoo myös siitä, miten olen aina ollut kiinnostunut kysymyksistä, joiden vastaukset ovat moninaisia, kokonaisvaltaisia ja haastavia ottaa haltuun. Tässä tutkimuksessa tutkin ihmisten kykyä ymmärtää toisiaan kohtaamisen ja kuulumisen käsitteiden kautta, ja käsittelen tätä ymmärryksen syntymistä monikulttuurisessa läksykerhokontekstissa.

Kulttuurien välistä vuorovaikutusta on tutkittu hyvin paljon eri tieteenaloilla erilaisista näkökulmista, mutta kulttuurien välinen kohtaaminen nähdään usein itsestään selvänä käsitteenä, jonka määrittelyyn ei tutkimuksissa syvästi paneuduta. Kohtaamisen syvällinen tutkimus luo kuitenkin mahdollisuuksia ymmärtää paremmin sekä ryhmien välistä tasa-arvoa että ryhmien välisiä suhteita. Kohtaaminen voidaan käsittää hyvin monella tavalla, mutta tässä tutkimuksessa lähestyn kohtaamista siten, että siinä tunnistetaan ja tunnustetaan toinen ihminen ei vain kulttuurinsa tai ryhmänsä edustajana vaan myös yksilönä ja itsemme kaltaisena (ks. esim. Dervin & Keihäs 2013). Olen ottanut tunnistamisen ja tunnustamisen osaksi kohtaamisen käsitettä, koska toisen ymmärtämisen kannalta on tärkeää nähdä hänet samankaltaisena ja samanarvoisena ja silti myös yksilöllisenä olentona. Ahmed (2000) on taas todennut, että kun kohtaamme toisen ihmisen, kohtaamme myös aina itsemme. Toinen on kuin peili, johon katsomme, ja identiteettimme rakentuukin suhteessa toisiin ihmisiin, ja mitä vieraampi ja itsestämme poikkeavampi kohtaamamme ihminen on, sitä haastavampi kohtaamistilanne on. (ks. esim. Ahmed 2000.) Tästä syystä kutsun tunnistamiseen ja tunnustamiseen nojaavaa kohtaamista aidoksi kohtaamiseksi, koska siinä myös vieras ja itsestä poikkeava pyritään tunnistamaan itsensä kaltaiseksi. Aito kohtaaminen antaa puitteet toisen ymmärtämiselle ja ymmärretyksi tuleminen taas tuottaa kuulumisen tunnetta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on siis tunnistaa läksykerhokontekstissa, miten ihmisten välille syntyy aitoa kulttuurien välistä kohtaamista, ja miten kuulumista tuotetaan aidon kohtaamisen kautta. Merkityksellistä tämän ymmärtäminen on siksi, että niin siirtolaisuus kuin pakolaisuus

lisäävät yhteistyön tarvetta eri kulttuureista tulevien ihmisten välillä. Yhteistyö taas vaatii taitoja toimia erilaisten ihmisten kanssa. Itseäni tämä aihe kiinnostaa erityisesti, koska uskon ihmisten kykyyn kohdata toisensa aidosti eroista huolimatta ja koska haluan tuoda neuvottelevaa puhetta tämän hetkiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun maahanmuutosta ja maahanmuuttajuudesta.

Olen ollut jo pidempään kiinnostunut maahanmuuttajataustaisille lapsille suunnatuista läksykerhoista, koska ne tarjoavat lapsille turvallisen ympäristön kysyä asioita ja saada tarvitsemaansa tukea, ja olen itse miettinyt vapaaehtoistyöhön osallistumista. Tästä syystä läksykerho nousi tutkimuskontekstina listani ensimmäiseksi. Läksykerhoista on tehty varsin vähän tutkimusta Suomessa. Niihin on viitattu muutamissa tutkimuksissa ja raporteissa (ks. mm. Hauta-aho 2010; Riitaoja 2013), ja niistä on tehty useampi opinnäytetyö (ks. mm. Grönlund & Joensuu 2012; Keinänen & Koponen 2009; Parkkinen 2011; Ranta 2012), mutta niitä ei ole käytetty kontekstina kulttuurien välisen vuorovaikutuksen tutkimukselle. Tutkimus on siis keskittynyt enemmän läksykerhoihin niiden pääasiallisessa merkityksessä: mitä hyötyä läksykerhoista on lasten oppimisen kannalta, millaisia vaikutuksia kerholla on lasten, vanhempien, koulujen ja opettajien suhteisiin, tai esimerkiksi miten läksykerhot kotouttavat maahanmuuttajataustaisia oppilaita yhteiskuntaan. Läksykerhot ovat siis tutkimuskontekstina harvinaisia ja melko ainutlaatuisia ja siksi myös hyvin kiinnostavia. Oman aineistoni keräsin kahdessa eri Suomen Punaisen Ristin LäksyHelpissä.

Keskityn tässä tutkimuksessa erityisesti yksilöiden välisiin suhteisiin, mutta tutkimusta tehdessä olen ollut tietoinen siitä monimutkaisesta kokonaisuudesta, joka vaikuttaa yksilöiden toiminnan taustalla. Yhteiskunta toimijana ei ole kuitenkaan tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteita; se vain mahdollistaa yksilöiden kohtaamisen tietynlaisissa ympäristöissä (esimerkiksi koulu ja läksykerhot) tietynlaisten ehtojen mukaan (esimerkiksi että maahanmuuttajalapsien nähdään tarvitsevan tukea). Vaikka keskityn yksilöiden väliseen kohtaamiseen, tutkimukseni tietoteoreettinen lähestymistapa on sosiaalinen konstruktionismi, jossa todellisuuden nähdään rakentuvan sosiaalisesti (ks. esim. Burr 2006). Näin ollen näen myös esittelemäni käsitteet—kuten kulttuuri, identiteetti, ennakkoluulot, kohtaaminen, kuuluminen ja kulttuurinen toinen—muuttuvina, sosiaalisesti rakentuvina kokonaisuuksina. Myös tuottamani tieto on yhdessä

luotua, ja se on minun tulkintaani havainnoistani ja tutkittavieni kertomuksista. Lisäksi tapani nähdä maailma on toiveikas, joten tutkimukseni keskittyy yhteneväisyyksien tunnistamiseen. En kuitenkaan pyri häivyttämään eroja tai ongelmia, vaan ainoastaan tunnistamaan, miten näitä eroja ja ongelmia voitaisiin kohdata aidosti toista ihmistä ymmärtäen.

Tutkimukseni perustuu sosiaalipsykologisiin ja kulttuurienvälisyyskasvatuksellisiin teorioihin. Tutkimusmetodologiana olen käyttänyt etnografiaa, ja empiirisen aineistoni olen kerännyt Suomen Punaisen Ristin LäksyHelpissä. Olen havainnoinut kahta SPR:n Helsingin ja Uudenmaan piirin LäksyHelppiä keväällä 2016 yhteensä kaksitoista kertaa sekä haastatellut yhtätoista läksykerho-ohjaajaa. Koska opintojani on ohjannut holistinen suhtautuminen totuuteen, tieteeseen ja todellisuuteen, se näkyy myös pro gradu -tutkimuksessani ja siinä, miten olen aihettani lähestynyt. Tutkimukseni jokainen osa on limittynyt niin tekemisen kuin sisällön osalta, olen edennyt suurista kokonaisuuksista pieniin yksityiskohtiin, ja olen matkannut kohti ymmärrystä toisiaan tukevien käsitteiden ja aineiston vuoropuhelun kautta. Etnografialle tyypilliseen tapaan käsittelen aihettani usean merkittävän käsitteen kautta, joista tärkeimpiä ovat aito kohtaaminen ja kuuluminen.

## 2 KULTTUURISEN TOISEN AITO KOHTAAMINEN

Kohtaamiset syntyvät vuorovaikutuksessa, jonka sosiologi Erving Goffman (1971, 25-26) määrittelee "vastavuoroiseksi vaikutussuhteeksi, joka syntyy kahden yksilön välittömästä yhdessäolosta ja joka säätelee kummankin käyttäytymistä, niin että kummankin toiminta heijastuu toisen toimintaan." Kohtaaminen otetaan usein melko itsestään selvänä käsitteenä, kun puhutaan ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Sen syvällinen määrittelemine ei yleensä nouse tutkimuksen keskiöön, koska se on eräänlainen apukäsite, jonka avulla voidaan tuoda esiin esimerkiksi moninaisuuden liittyviä haasteita (ks. esim. Seppälä-Pänkäläinen 2009; Talib 1999). Kohtaaminen on myös monia asioita. Sillä voi olla yhteentörmäyksen konnotaatio kuten jälkikolonialistisessa tutkimuksessa (ks. esim. Ahmed 2000) tai se voi olla rakkauden ja aidon välittämisen ilmaisua kuten Paulo Freiren *Sorrettujen pedagogiikassa* (2005). Toisaalta se on merkittävä osa uskonnollista kasvatustajattelua (ks. esim. Buber 1993;

Saari 2009) sekä filosofista ja eettistä pohdintaa (ks. esim. Levinas 1989; Honneth 1995; Buber 1993). Kohtaaminen on myös välillinen tutkimuskohde tai tavoite antirasistisessa ja ennakkoluuloja käsittelevässä tutkimuksessa (ks. esim. Alemanji 2016; Brown 2010) sekä kulttuurienvälisyyskasvatuksessa (ks. esim. Dervin & Keihäs 2013). Kaiken taustalla on kuitenkin sama kysymys: Miten kohtaamme toisemme niin, että näemme toisemme tasavertaisina ja arvokkaina yksilöinä? Käsittelen tässä tutkimuksessa aitoa kohtaamista kulttuurien ja yksilöiden välisenä sopuisana toimintana, joten tuon käsitteeseen mukaan piirteitä, jotka ovat merkityksellisiä kulttuurisen toisen yksilöksi ja itsemme kaltaiseksi tunnistamisessa.

Kohtaamisten voidaan yksinkertaisimmillaan ajatella olevan kasvokkain tapahtuvia tapaamisia, joissa ihmiset ovat kosketusetäisyydellä (Ahmed 2000, 7-9). Kohtaamiset tuottavat Ahmedin (2000, 7-9) mukaan kuitenkin myös identiteettiä, ja ihmisen persoona on aina jollain tavalla alttiina kohtaamistilanteissa. Ihminen siis kohtaa myös itsensä ja ympäristönsä kohdatessaan vieraan toisen. Lisäksi kohtaamiset jäsentävät yleensä aina kuulumista jollain tavalla: Kuka kuuluu? Kenellä on oikeus olla? (Antikainen 2010, 9). Esimerkiksi Suomeen Nigeriasta vanhempiensa mukana muuttava alakoululainen kohtaa suomalaisen yhteiskunnan ja koulun lisäksi suomalaistaustaiset oppilaat—heidän persoonansa, tapansa ja kulttuurinsa—ja samalla hän kohtaa myös itsensä suhteessa näihin uusiin olemisen tapoihin. Yhteinen kokemusmaailma lapsena olemisesta todennäköisesti helpottaa kohtaamistilannetta, mutta se ei poista kulttuurisen toisen asemaan joutumista tai uuden ja vieraan kohtaamista. Pidempään Suomessa asuessaan nigerialainen oppilas joutuu myös miettimään omaa kuulumistaan suomalaiseen yhteiskuntaan, kouluyhteisöön ja lähipiiriinsä. Jos suomalaisuuden määritelmät ovat hyvin ulossulkevia, kuulumista ei pääse syntymään. Kohtaamiset ovat siis vuorovaikutuksen hetkiä ihmisten välillä ja tutkimani aito kohtaaminen taas jotain sellaista, minkä kautta ihmiset tunnistavat ja tunnustavat toisensa itsensä kaltaisina yksilöinä eroista huolimatta. Nigerialaisen alakoululaisen kohdalla aitoa kohtaamista voisi olla esimerkiksi se, että muut lapset tunnistavat hänet ensisijaisesti lapseksi ja hänet otetaan mukaan leikkeihin kouluyhteisössä eikä hänen yrityksiään puhua suomea huonosti torjuttaisi. Epäaitoa kohtaamista olisi taas se, ettei häntä tunnistettaisi samalla tavalla lapseksi ja leikkikaveriksi kuin suomalaisia lapsia ja että hänet suljettaisiin leikin ulkopuolelle. Olen koonnut taulukkoon



1 tutkimukseni keskeisiä käsitteitä, jotka limittyvät vahvasti toisiinsa. Käsittelen näitä koko tutkimukseni ajan, mutta erityisesti tässä luvussa.

KÄSITE	MÄÄRITELMÄ	OMINAISUUDET
Vuorovaikutus	Vastavuoroinen vaikutussuhde	Kummankin toiminta heijastuu toisen toimintaan
Kohtaaminen	Kasvokkain tapahtuva tapaaminen	Tuottaa identiteettiä, jäsentää kuulumista
Aito kohtaaminen	Kasvokkain tapahtuva tapaaminen, jossa toinen tunnistetaan ja tunnustetaan eroista huolimatta itsensä kaltaisena yksilönä	Tuottaa identiteettiä, rakentaa kuulumista, lisää ymmärrystä
Kohtaamistilanne	Episodimainen hetki ihmisten välillä	Hetki, jossa aitoa tai epäaitoa kohtaamista voi tapahtua

Taulukko 1. Kohtaamiseen liittyvät käsitteet tässä tutkimuksessa

Keskityn tässä luvussa ensin kulttuuriin ja kulttuuriseen toiseen, joiden kautta kohtaaminen määrittyy tässä tutkimuksessa. Tämän jälkeen käsittelen kulttuurien välistä aitoa kohtaamista tunnistamisen ja tunnustamisen käsitteiden kautta. Lopuksi tuon esiin kulttuurien välisen tutkimuksen näkemyksiä kulttuurien välisestä kohtaamisesta.

## 2.1 Sosiaalisesti määrittyvä kulttuurinen toiseus

Kulttuuri on valtavan laaja käsite ja sen määritelmästä ei ole päästy vuosien saatossa yhteisymmärrykseen. Kulttuuri voi olla taidetta, tiedettä ja perinteitä tai esimerkiksi arkikielinen tapa erotella me ja muut toisistaan kulttuurierojen kautta. Yhtälailla sen voidaan ajatella olevan moninaisia kulttuureja: eri alueille ja ihmisryhmille ominaisia opittuja tapoja, arvoja, asenteita ja luokitteluja. (Koponen 2016, 79-81.) Koposen (2016, 79-81) mukaan Antropologiassa onkin laskettu olevan 164 erilaista määritelmää kulttuurille. Kulttuuri on myös yhteydessä ihmisen historiaan ja luontosuhteeseen, ja se on kaikkea sitä mitä ihminen on ympärilleen luonut, minkä seurauksena kulttuuria voidaankin pitää luonnon vastakäsitteenä. Kulttuuri syntyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ja ihmiset myös muokkaavat kulttuuria jatkuvasti. (Luoma, Mäntymaa, Puura & Tamminen 2008, 87.) Alunperin se on kuitenkin tarkoittanut viljelyä (ks. esim. Pollari & Koppinen 2011, 17), ja voisikin ajatella, että aikuisilta lapsille siirretty tieto on kuin siementen kylvämistä tulevaa varten. Jokainen

sosiaalistuu omaan kulttuuriinsa lapsesta lähtien merkityksellisten sosiaalisten kontaktien kautta.

Antropologi Edward T. Hallin (1990, 29-30) mukaan kulttuuri kontrolloi ihmisen elämää huomaamattomasti ja olemme usein sokeita omalla kulttuurillemme. Voidakseen tunnistaa toisen kulttuurin tulee ihmisen ensin tunnistaa oma kulttuurinsa. Lisäksi kulttuurit nähdään helposti yhtenäisempinä kuin ne ovat, ja tällöin ne tuottavat tarpeettomasti eroja ihmisten välille. (Phillips 2007, 8, 14, 25; Puuronen 2011, 265). Kulttuurikäsitykset muodostavat myös ongelmia silloin, kun kulttuurien ajatellaan synnyttävän täysin erilaisia arvoja ja normeja. Tällaiset normatiiviset kulttuurikäsitykset syntyvät, kun ajatellaan, että kulttuurien välistä jakamista ja ideoiden vaihtoa ei tapahdu tai kun ajatellaan, että inhimilliset kokemukset ovat hyvin erilaisia eri kulttuureissa. (Saukkonen 2013, 266.) Jos kulttuurien ajatellaan olevan selvärajaisia, muuttumattomia ja ulossulkevia, ne kärjistävät eroja. Jos kulttuurit nähdään joustavina, muuttuvina ja sosiaalisesti määriteltävinä kategorioina, ne mahdollistavat keskustelun erojen kohtaamisesta. Tässä tutkimuksessa kulttuuri nähdään niin kielten, etnisyyksien, arvojen, tapojen, asenteiden ja uskontojen moninaisena kokonaisuutena kuin myös muuttuvana sosiaalisen vuorovaikutuksen tuotteena. On silti aiheellista huomata, että haastattelemillani ohjaajilla voi olla hyvin erilaisia käsityksiä siitä, mitä kulttuuri tai monikulttuurisuus ovat, ja heillä on ollut vapaus tulkita omia kokemuksiaan niiden kulttuurikäsitysten pohjalta, joita heillä on.

Kulttuurien välisessä kohtaamisessa kulttuurinen toinen tarkoittaa toisen kulttuurin edustajaa. Toiseudella tarkoitetaan yleensä ulkopuolista toista, jotain vierasta, jotain mikä ei ole minunkaltaistani. Nykyään se tarkoittaa usein vieraasta maasta tullutta siirtolaista, maahanmuuttajaa tai pakolaista. Usein toiseuteen liitetään myös negatiivisia mielikuvia, jolloin se nähdään vaarallisena ja arveluttavana. (ks. esim. Said 1979, 2-3.) Sen avulla myös luodaan hierarkioita ihmisten välille, ja esimerkiksi työn ja opiskelun perässä Suomeen muuttaneet ovat usein näkymättömiä toisia eikä heihin liitetä samanlaisia käsityksiä kuin vaikka pakolaisiin tai maahanmuuttajuuteen yleisesti. (Dervin & Keihäs 2013, 96-97.) Dervinin ja Keihään (2013, 96-97) mukaan toiseus auttaa myös määrittelemään itseä ja sen avulla mietitään eroja ja yhtäläisyyksiä. Parhaimmillaan toiseus voi tuoda itsessä

monimuotoisuuden esiin. Lisäksi toiseutta voidaan tuottaa ja toiseuteen voidaan pakottaa, mutta toiseuden voidaan ajatella myös koskettavan meitä kaikkia: minä olen toinen sinuun nähden. (Dervin 2016.) Ahmedin (2000, s. 4) mukaan toiseutta tuotetaan jo puhuttaessa muukalaisen vastaanottamisesta tai pois työntämisestä, eli sekä positiivinen että negatiivinen suhtautuminen tuottavat samanlaisen lopputuloksen: tunteen vieraudesta.

Käytän tutkimuksessani pääasiassa kulttuurinen toinen -käsitettä sen sijaan, että puhuisin esimerkiksi maahanmuuttajista, maahanmuuttajataustaisista, ulkomaalaistaustaisista tai vieraskielisistä. Esimerkiksi Holmes ja O'Neill (2012) käyttävät samaa käsitettä (*cultural other*) kulttuurienvälisyystutkimuksessaan. Kulttuurinen toinen voi myös viitata yhtä lailla suomalaisiin ja suomalaisuuteen, jos näkökulma kääntyy toisin päin. Se on siis vain yläkäsite sille, mitä kohtaamme, kun kohtaamme jotain itsestämme kulttuurisesti poikkeavaa ja erilaista. Käyttäessäni sanoja maahanmuuttaja tai maahanmuuttajataustainen tarkoitan niillä kuitenkin henkilöä, joka on joko itse muuttanut Suomeen tai hänen perheensä tai toinen vanhemmistaan on. Hän voi olla yhtä hyvin siirtolainen kuin pakolainen, ja hänen äidinkieltensä on jokin muu kuin suomi, ruotsi, saame, romani tai viittomakieli. Lisäksi näen maahanmuuttajat heterogeenisenä ryhmänä, joka koostuu monenlaisista kulttuureista ja persoonallisuuksista. (ks. esim. Talib, Löfström & Meri 2004, 20-21; Arvonon, Katva & Nurminen 2010, 12.) En myöskään halua piilottaa tutkimieni vapaaehtoisten ohjaajien ja läksykerholaisten identiteettiä pelkän abstraktin käsitteen alle. Kulttuurisen toisen on tarkoitus sanoa ainoastaan, että molemmat ovat toisia. Ei ole yhtä normaalia ja toista toisenlaista. On vain ihmisiä, jotka ovat kulttuurisesti vieraita toisilleen.

Koska kohtaamiset rakentavat identiteettiä ja koska kuulumme tietynlaisiin sosiaalisiin ryhmiin, käsittelen seuraavaksi muun muassa kulttuurintutkija Stuart Hallin (1999) näkemyksiä kulttuuri-identiteetistä. Ihmisen identiteetin voidaan ajatella koostuvan monista pirstoutuneista identiteeteistä, jotka saattavat olla keskenään jopa ristiriidassa. Identiteetti nähdään tällöin historiallisesti ja sosiaalisesti kehkeytyvänä sen sijaan, että se olisi synnynnäinen ominaisuus. (Hall 1999, 21-22.) Kulttuurinen identiteetti käsittää sen puolen identiteetistämme, joka liittyy suhteellisen selvärajaisiin etnillisiin, kielellisiin, uskonnollisiin tai kansallisiin kulttuureihin. Se on eräänlainen ryhmäidentiteetin ilmentymä, jolloin

ominaisuuksia annetaan yksilön sijaan koko ryhmälle. Kulttuurinen identiteetti voidaan ymmärtää kulttuuriseksi minuudeksi: kollektiiviseksi, yhteisten historiallisten kokemusten ja kulttuuristen koodien verkostoksi, mutta toisaalta se voidaan nähdä myös erojen, murtumien ja epäjatkuvuuksien ainutlaatuisuutena, joiden kautta voimme nähdä keitä olemme tai keitä meistä on tullut. (Hall 1999, 19 ja 224-227; Saukkonen 2014, 16.) Hall (1999, 27) myös toteaa, että "identiteetit ovat itse antamiamme nimiä niille eri tavoille, joilla menneisyyden kertomukset asemoivat meitä ja joihin me itse asemoimme itsemme." Kulttuurinen identiteetti ei siis ole hänen mukaansa kiinteä tai muuttumaton olemus, vaan se rakentuu ja muovautuu ihmisten välisissä suhteissa ja diskursseissa. Myös Taylor (1998, 62-63 ja 73) toteaa, että määrittelemme identiteettimme dialogissa merkityksellisten läheistemme kanssa, joko hyväksyen tai hyläten heidän näkemyksiään itsestämme. Hänen (1998, 64) mukaansa itsemäärittelyllä pyritään selvittämään, millä tavalla eroamme muista: mikä tekee minusta ainutlaatuisen. Erojen tunnistaminen nousee siis tärkeimmäksi osaksi oman identiteetin määrittelyä.

Kulttuuriseen identiteettiin kuuluu vahvasti myös käsitys kansallisesta identiteetistä. Sosiaalipsykologisesta näkökulmasta katsottuna kansallinen identiteetti tarkoittaa ihmisen samaistumista johonkin kansalliseen ryhmään ja sen symboleihin. Kansallisen identiteetin taustalla vaikuttaa valtiojärjestelmä instituutioineen ja lainsäädäntöineen, ja kansallisvaltiot pystyvätkin itse vaikuttamaan kansallisen identiteetin syntyyn. Erilaiset symbolit, kuten kansallislaulu, lippu ja vaakuna, taas vahvistavat kansallista identiteettiä. Myös kansakunnan historia kytkeytyy vahvasti kansalliseen kulttuuriin ja identiteettiin. (Hall 1999, 45; Saukkonen 2014, 16-17.) Kansallinen identiteetti myös vaikuttaa siihen, miten kulttuuriseen toiseen suhtaudutaan. Jos esimerkiksi yksilö samaistuu vahvasti kansalliseen ryhmään ja sen symboleihin ja kokee ne ulossulkeviksi ominaisuuksi, joita ryhmän ulkopuolinen ei voi koskaan saavuttaa, hän saattaa omaksua jyrkkiä asenteita kulttuurista toista kohtaan. (ks. esim. Saukkonen 2014) Nykyiset kansallisvaltiot ja kansat ovat kuitenkin varsin nuoria ja modernistisen nationalismien teorian mukaan nekin ovat diskurssien kautta tuotettuja (Ruuska 2015, 86). Jyrkät, nationalistisiin kansakuntanäkemyksiin perustuvat asenteet seisovat siis melko huteralla pohjalla.

Jyrkkien asenteiden ja ulossulkevan kansallisidentiteetin lisäksi myös ennakkoluulot, etnosentrismi ja stereotypiat vaikuttavat etnisten ryhmien välisiin suhteisiin negatiivisesti (Brown 1989, 533). Nämä taas hankaloittavat aidon kohtaamisen ja kuulumisen syntymistä ja ovat siksi merkityksellisiä tutkimukseni kannalta. Ennakkoluuloisuus on aiemmin määritelty virheelliseksi ja perusteettomaksi negatiiviseksi arvioksi jonkun ryhmän jäsenestä, mutta tämä määritelmä on sulkenut pois sen, että positiivisia suhtautumistapoja voidaan myös käyttää syrjintään: esimerkiksi holhoava suhtautuminen maahanmuuttajataustaiseen oppilaaseen vallankäytön välineenä (Brown 2010, 4-7). Brown määrittelee myös ennakkoluulon negatiivisuutta vihjaavaksi asenteeksi, tunteeksi tai käytökseksi ryhmän jäseniä kohtaan. Näin käsitteen alle mahtuvat myös nämä positiivisuuden kautta toisen asemaa alentavat ajatus- ja käytösmallit. Etnosentrismi on taas Sumnerin (1906, 12) vanhan määritelmän mukaan sitä, että oma ryhmä nähdään kaiken keskipisteenä. Jokainen ryhmä myös ruokkii hänen mukaansa omaa ylpeyttään, pitää itseään parempana kuin muita ja suhtautuu muihin jonkinasteisella ylenkatseella. Kun toiseen ihmiseen liitetään stereotyyppisiä piirteitä, hänen ajatellaan olevan samankaltainen kuin muutkin saman ryhmän edustajat. Esimerkiksi kansallisuuksiin liitetyt käsitykset ovat stereotypioita. (Brown 2010, 68.) Stereotyyppioihin liittyy myös ihmisten tapa havaita toisen ryhmän edustajat huomattavan samankaltaisina, ja taas omaan ryhmään kuuluvat erilaisina yksilöinä (Brown 2010, 49). Lisäksi havaitun epätasa-arvoisuuden on todettu aiheuttavan eniten ongelmia ryhmien välille (Brown 1989, 534).

## 2.2 Kulttuurisen toisen tunnistaminen itsensä kaltaisena

Ihminen tarvitsee toista ihmistä voidakseen hyvin. Hyväksyntä, arvostus ja kuuluminen ovat jokaiselle ihmiselle tärkeitä kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta. Tulemme kohdatuiksi yhteisöjemme (perhe, ystävät, työ- ja kouluyhteisöt, yhteiskunta) kautta, ja näin minäkuvamme pääsee kehittymään normaalisti. Erilaiset väärinymmärrykset, epäoikeudenmukainen kohtelu, ulkopuolisuuden tunne ja esimerkiksi se, ettei saa tarvitsemaansa apua rikkovat tätä kehitystä. (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2015, 9-10; Honneth 1995; Taylor 1992.) Toisen aidolla kohtaamisella on siis valtava merkitys. Erityisen suuri merkitys sillä on silloin, kun kyseessä on lapset ja nuoret, joiden identiteetti on vasta kehittymässä.

Kallion ym. (2015, 15-16) mukaan tunnistaminen on sekä toisen ihmisen aktiivista huomaamista yksilönä että hänen tärkeiden ryhmäsidostensa huomioimista. Tunnustaminen on taas vastavuoroista vuorovaikutusta, jossa ihminen nähdään "häntä aidosti määrittävien ominaisuuksien eikä automaattisten luokitusten kautta". Esimerkiksi maahanmuuttaja-taustaisen oppilaan kohdalla tämä tarkoittaisi sitä, että hänet nähtäisiin ensisijaisesti vaikka historiaa rakastavana tutkijanalkuna kuin somalipoikana. Tällainen aito kohtaaminen edistää Kallion ym. (2015, 18-19) mukaan hyvinvointia, ja olennaista siinä ovat sanat, eleet ja teot. Pelkkä ajatteleva ei riitä. Tunnistamisen teorioiden (Kallio ym. 2015, 17) mukaan ihminen määrittelee itsensä aina joko yhteisymmärryksessä tai ristiriitaisessa suhteessa itselleen merkityksellisten yhteisöjen kanssa. Taylor (1992, 64) toteaa myös, että hyväksymisen lisäksi erilaisuutta ja eri kulttuureja tulisi arvostaa.

Tunnustamisessa olennaista on se, että toisen itselle merkitykselliset häntä määrittävät tekijät tunnustetaan aktiivisesti vuorovaikutustilanteissa. Tunnustaminen ikään kuin legitimoit toisen oikeuden itselleen merkityksellisiin ryhmäsidoksiin, identiteettimäärittelyihin ja kiinnostuksen kohteisiin. Tunnustaminen voidaan nähdä myös enemmän aktiivisena toimintana kuin tunnistaminen. Tunnustaessaan toisen yksilö arvostaa toisen oikeutta tulla nähdyksi sellaisena kuin hän itse määrittelee itsensä. (ks. esim. Honneth 1995, Taylor 1992.) Toisen tunnistaminen on Kallion ym. (2015, 25) mukaan kuitenkin myös aktiivista toimintaa, eli kuulemista, huomaamista, sanattomia välittämisen ilmaisuja, luottamuksellisia keskusteluja sekä sitoutunutta auttamista. Toisen ihmisen myönteinen tunnistaminen vaatii sosiaalista tietoutta, tilannetajua ja toisen kunnioitusta. Tällainen myönteinen toisen tunnistaminen myös vahvistaa identiteettiä. (Kallio ym. 2015, 20.) Se ei kuitenkaan ratkaise kaikkia ongelmia esimerkiksi kulttuurien välisessä kohtaamisessa, mutta se mahdollistaa toisen kohtaamisen (Kallio ym. 2015, 22 ja 26). Käytän molempia termejä yhtäaikaan koko tutkimukseni ajan, koska ne ovat toisiinsa niin vahvasti limittyneitä. Näen siis tunnustamisen tapahtuvan tunnistamisen jälkeen: ensin toinen tunnustetaan tietynlaisena ja sen jälkeen vuorovaikutuksessa hänen yksilöllisyytensä tunnustetaan.

### 2.3 Kulttuurienvälisyyskasvatuksen näkemyksiä kohtaamisesta

Kulttuurienvälisyyskasvatus (intercultural education/training) liittyi aluksi vahvasti yhdysvaltalaisten diplomaattien koulutukseen, ja sen avulla pyrittiin ehkäisemään toisen maailmansodan kaltaisia kauheuksia (Dervin & Keihäs 2013, 30; Pusch 2004, 13). Siinä yhdistyvät kulttuuriantropologia, sosiolingvistiikka, monikulttuurisuuskasvatus, kulttuurienvälinen kommunikaatio sekä kansainvälinen liiketoiminta (Bennett, Bennett & Landis 2004, 1). Dervinin ja Keihään (2013, 29) mukaan kulttuurienvälisyys tarkoittaa vieraan ja erilaisen mutta samalla hyvin samanlaisen toiseuden kohtaamista. He (2013, 22-23) myös toteavat, ettei toiseuden kohtaamiselle tulisi luoda keinotekoisia rajoja eikä erilaisuutta tai toiseutta pitäisi turhaan korostaa. Toisaalta kulttuurienvälisyyttä ei myöskään tulisi altistaa latteuksille, vaan asioita tulisi käsitellä aidosti ja yksinkertaistamatta. Dervin (2016) puhuukin simplexity -käsitteestä, jolloin erilaisuutta tulisi kohdata pitäen mielessä kaiken monimuotoisuus mutta myös yksinkertaisuus. Olemme kaikki ihmisiä, mutta olemme kaikki myös erilaisia. Lisäksi hänen (2016) mukaansa tärkeintä ei ole se, että olemme erilaisia vaan se, miten kohtaamme tämän erilaisuuden. Toiset ovat kuitenkin enemmän vieraita ja erilaisia kuin toiset, ja tämä myös lisää heidän erilaisuuden kokemustaan (ks. esim. Ahmed 2000; Alemanji 2016). Nigerialainen alakoululainen erottuu Suomessa huomattavasti selvemmin valtaväestöstä kuin vaikkapa Etelä-Afrikasta kotoisin oleva valkoihoinen maahanmuuttajalapsi. Molemmat saattavat kokea samankaltaisia tapoihin ja arvoihin liittyviä haasteita, mutta tummaihoisen nigerialaislapsi on valkoihoista lasta alttiimpi esimerkiksi rasistiselle syrjinnälle. Dervinin (2016) esiin nostama simplexity -ajattelu ohjaa kuitenkin pois sellaisesta näkemyksestä, että kulttuurinen toinen olisi automaattisesti ja mystisesti jollain tavalla hyvin erilainen ja että toisen ymmärtäminen ja kohtaaminen vaatisivat jotain erityisen ihmeellistä.

Yksi kulttuurienvälisyyskasvatuksen tärkeimmistä tutkimuskohteista on ihmisen kyky ymmärtää ja kohdata vieraita kulttuureja. Holmes ja O'Neill (2012, 707 ja 711) toteavat, että tämä kyky näyttäisi kehittyvän seuraavien prosessien kautta: 1) pelon ja vastahakoisuuden tunnistaminen, 2) stereotyyppien tunnistaminen ja ylittäminen, 3) tunteiden monitoroiminen, 4) hämmentyneisyyden ja itsetyytyväisyyden läpi työskenteleminen sekä 5) kulttuurienvälisyystaitojen rajojen hyväksyminen. Kulttuurisen toisen kohtaaminen herättää

usein aluksi ahdistavia tunteita: Löydämmekö yhteistä kieltä? Ymmärrämmekö toisiamme? Olemmeko liian erilaisia? Tällaiset pelot ja vastahakoisuuden kokemukset ovat melko tavallisia, mutta jos ne tunnistaa, ne on myös helpompi ylittää. Holmesin ja O'Neillin (2012) tutkimuksessa tutkittavia kehoitettiin tunnistamaan omat stereotypiansa, jotta ne vaikuttaisivat vähemmän heidän kohtaamisiinsa kulttuurisen toisen kanssa. Kuten jo aiemmin mainitsin, stereotypiat ovat käsityksiä ryhmää kuvaavista piirteistä, jotka yleistetään helposti koskemaan myös yksilöä. Ne helpottavat monimutkaisen maailman tulkintaa ja prosessoimme niiden avulla informaatiota, mutta niitä käytetään myös esimerkiksi oikeuttamaan syrjintää. (Brown 2010, 68 ja 81.) Tutkittavat nostivat oma-aloitteisesti esiin myös omien ja toisen tunteiden monitoroinnin merkityksen kulttuurisen toisen kohtaamisessa. Positiivisesti toisen tunteisiin vaikuttaminen (esimerkiksi toisen onnelliseksi tekeminen) lisäsi kulttuurienvälisen kohtaamisen tunnetta. Hämmentyneisyys taas liittyi tutkittavien kokemuksiin minä-ristiriitoihin: vastasiko kulttuurisen toisen käsitys heistä heidän omaa käsitystään ja miten tämä heijastui heidän kykyynsä kohdata vieraita kulttuureja. Osalla tutkittavista oli myös itsestään kuva taitavina kulttuurienvälisinä kommunikoijina ja tämä kuva muuttui prosessin aikana, kun aiemmat mielikuvat esimerkiksi kielen osaamisen merkityksestä eivät pitäneetkaan paikkaansa. Eräs tutkittavista joutui myös kohtaamaan omien kulttuurienvälisyystaitojensa rajoitteet ja toteamaan, ettei hän voi neuvotella uudelleen muslimi-identiteettiään. Näin ollen hän ei voinut ottaa osaa keskusteluun esimerkiksi pojista ja alkoholista kulttuuristen toisten kanssa, vaikka hän nauttikin kovasti kohtaamiensa ihmisten seurasta ja koki kohtaamiset arvokkaiksi ja hyödyllisiksi myös oman identiteettinsä kannalta. Holmes ja O'Neill (2012, 715) toteavat tästä seuraavaa:

This standpoint suggests that having the competence to engage in satisfying intercultural encounters does not necessarily require compromise or reconstruction of the rules for interaction in one's own culture, or of one's cultural and religious identity, but an understanding of and appreciation for difference, as well as individual agency.

Toimiva kulttuurien välinen kohtaaminen ei siis välttämättä vaadi oman kulttuurisen ja/tai uskonnollisen identiteetin uudelleenrakentamista vaan erilaisuuden ja jokaisen yksilöllisen itsemääräämisoikeuden arvostamista ja ymmärtämistä. Lähestyn kulttuurisen toisen aitoa kohtaamista samasta näkökulmasta. Olennaista on tarkastella itseään kriittisesti, olla tietoinen



kulttuurin olemassaolosta, ymmärtää itseään ja toista kulttuurisina olentoina ja arvostaa toista ihmisenä.

Käytän tutkimuksessani sekä termiä kulttuurienvälisyys että kulttuurien välinen. Kulttuurienvälisyydellä tarkoitan samaa kuin Dervin ja Keihäs (2013), eli toiseuden aitoa kohtaamista. Kulttuurien välinen taas tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että kulttuurien välissä on aina ihmisiä ja vain he voivat kohdata toisiaan. Abstraktit kulttuurit eivät kohtaa, ihmiset kohtaavat (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen 2011, 21). Ero on hyvin pieni, mutta käytän pääasiassa kulttuurien välistä kohtaamista, koska kulttuurienvälisyys ei vielä herätä riittävän voimakasta mielikuvaa siitä, että kyseessä on aktiivinen toiminta kahden tai useamman ihmisen välillä. Kulttuurienvälisyys kuulostaa staattiselta olemiselta ja kulttuurien välinen kohtaaminen kuulostaa siltä, että ihmiset tekevät aktiivisesti jotain. Tässä tutkimuksessa kulttuurisen toisen aidolla kohtaamisella tarkoitetaan siis kahden tai useamman ihmisen vuorovaikutustilannetta, jossa toinen tunnistetaan ja tunnustetaan itsensä kaltaiseksi yksilöksi eroista huolimatta. Tulkitsen läksykerhokontekstissa itsensä kaltaiseksi tunnistamisen siten, että maahanmuuttajataustainen lapsi tunnistetaan ensisijaisesti lapseksi ja vasta toissijaisesti kulttuurinsa edustajaksi samalla tavalla kuin suomalainenkin lapsi. Tämän lisäksi hänet nähdään moninaisena yksilönä. Kohtaamisessa ovat myös mukana ihmisen aiemmat kokemukset, asenteet, arvot, ennakkoluulot ja näkemykset, ja siinä ihminen laittaa itsensä aina jollain tavalla alttiiksi. Kohtaamiseen liittyy erityisesti kuulluksi tuleminen sekä toiminta. Kuten Kallio ym. (2015, 18-19) toteavat, pelkkä ajatteleva ei riitä, vaan kohtaaminen on aina aktiivista toimintaa. Jokaisella ihmisellä on myös valta vaikuttaa siihen, syntyykö vuorovaikutustilanteessa aitoa kohtaamista vai ei.

### 3 KUULUMISEN HAURAS MONIKULTTUURISESSA YMPÄRISTÖSSÄ

Monikulttuurisuutta käytetään usein kulttuurin tai kulttuurien moninaisuuden synonyyminä. Se on kuitenkin hyvin politisoitunut ja kiistelty termi, ja tästä syystä käytän tässä tutkimuksessa pääasiassa kulttuuri -termiä puhuessani kulttuurien moninaisuudesta ja eri etnisyyksistä. Monikulttuurisuus nousee kuitenkin kulttuurienvälisyyttä käsittelevässä

tutkimuksessa usein esiin, ja siksi näen tarpeelliseksi avata myös tämän käsitteen. Monikulttuurisuuspolitiikalla on pyritty vastaamaan kulttuurien moninaistumiseen Euroopassa, ja Lepola (2000, 383) toteaaakin normatiivisen, eli tiettyä asiantilaa tavoittelevan monikulttuurisuuden pyrkivän "tunnustamaan etnisten yhteisöjen ja kulttuuri-identiteetin tärkeyden ihmisille ja pitämään niiden moninaisuuden hyväksymistä ja autonomisen kehityksen turvaamista välttämättömänä." Sen voi siis ajatella olevan yhteiskunnan pyrkimystä kohdata yksilö aidosti, mutta monikulttuurisuuspolitiikkaa on kritisoitu paljon siitä, että se ikään kuin oikeuttaa kulttuurisen erottelun, aiheuttaa konflikteja ja hyväksyy fundamentalistiset näkemykset esimerkiksi tasa-arvosta kulttuurin nimissä (Puuronen 2011, 255-257). Monikulttuurisuus on siis yhtäältä eurooppalaista monikulttuurisuuspolitiikka ja toisaalta koettua kulttuurien moninaisuutta. Malik (2016, 14) toteaaakin, että yhteiskunnan kokeminen värikkäämpänä, eloisampana ja vähemmän eristäytyneenä on vain hyvä asia. Poliittisena prosessina monikulttuurisuus on taas hänen mukaansa monimuotoisuuden hallintaa, eli pyrkimystä institutionalisoida se laittamalla ihmisiä erilaisiin etnisiin ja kulttuurisiin lokeroihin. Näiden lokeroiden pohjalta sitten määritellään yksilön tarpeet ja oikeudet. (ks. myös Saukkonen 2013, 66-70.) Toisaalta Talib ym. (2004, 19) toteavat, että monikulttuurisuus on luonnollinen osa ihmiskuntaa, ja he näkevät sen kulttuurien, kielten, etnisyyksien ja uskontojen moninaisuutena.

Käsittelen tässä luvussa monikulttuuristen ympäristöjen ja kuulumisen suhdetta: kenellä on oikeus kuulua ja miten kuulumista voidaan edistää tai estää. Käytän esimerkkeinä monikulttuurisesta ympäristöstä suomalaista yhteiskuntaa ja läksykerhoja, koska molemmilla on tutkimukseni kannalta tärkeä rooli. Tutkittavani ovat osa suomalaista yhteiskuntaa mutta myös vapaaehtoisvoimin pyöritettäviä läksykerhoja, joiden taustalla vaikuttavat kansalaisyhteiskunnan ja Punaisen Ristin arvot. Näin ollen molemmat antavat tutkimukselleni merkitykselliset raamit.

### 3.1 Kulttuurisen toisen kuulumisen haara

Kulttuurien välisessä kohtaamisessa kulttuuri määrittää kohtaamistilannetta ja antaa sille tietynlaisen kehyksen. Kohtaamistilanteeseen tulee tällöin mukaan eroja luovia piirteitä kuten

etnisyys, kieli, tavat ja arvot. Erot ovat olemassa ja näkyviä siitäkin huolimatta, että ne ovat usein rakennettuja ja diskurssien kautta tuotettuja (ks. esim. Riitaoja 2013, 32). Edward T. Hallin (1989, 75) mukaan jokaisella kulttuuriryhmällä on myös oma tapansa liikkua: istua, nousta seisomaan, kävellä ja elehtiä, ja vuorovaikutuksessa fyysisellä olemisella on iso merkitys. Kulttuuri on siis myös kehollinen kokemus, ja yhteisen rytmin löytäminen vaikuttaakin Hallin mukaan siihen, miten ihmiset tulevat toimeen keskenään. Toisen erilaisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö häntä voisi ymmärtää tai tunnistaa itsensä kaltaisena yksilönä. Erot saattavat silti tehdä kuulumisen kokemuksesta haurasta ja haasteellista eikä toisen asemaan asettumista ja ymmärtämistä pidä lähestyä liian kevyin oletuksin kaikkien tietynasteisesta samanlaisuudesta (Riitaoja 2013, 40-43).

Kuuluminen on itsessään myös hauras käsite eikä sille ole selkeää määritelmää. Esimerkiksi Millerin (2003, 220) mukaan se on sisäistä levollisuutta siitä keitä olemme sekä rauhan tunnetta niistä fyysisistä ja sosiaalisista konteksteista, joissa merkityksellinen elämän-sisältömme tapahtuu. Ahmed (2007, 158) taas määrittelee kuulumisen siten, että ihminen tuntee sopivansa joukkoon kehollisesti (*embodied fitting in*). Kuulumiseen liittyy myös usein ajatus paikasta, johon kuulutaan. Massey'n (1995, 183) mukaan paikat eivät kuitenkaan ole staattisia vaan interaktiivisia ja sosiaaliseen elämään sidoksissa olevia. Bennett (2012) käsittelee väitöstutkimuksessaan sitä, miten ihmisen kuuluminen syntyy hänen tekojensa kautta jossain tietyssä ympäristössä (*doing belonging*). Hän (2012, 31) toteaa, että kuulumisesta puhutaan usein kokemuksena (*sense of belonging*) sen sijaan, että siitä puhuttaisiin niin, että joku kuuluu johonkin (*to belong*). Kuuluminen verbinä on aktiivista, käsinkosketeltavaa ja toisten tunnustamaa. Kuuluminen kokemuksena on taas passiivista ja näkymätöntä. (Bennett 2012, 31.) Tässä tutkimuksessa näen kuulumisen verbinä, aktiivisena oikeutena, johon ihmisellä on itse myös mahdollista vaikuttaa. Se rakentuu vuorovaikutuksessa ihmisten välillä, mutta myös oman toiminnan ja ajattelun tuloksena. Kuuluminen on sekä fyysistä että psyykkistä, ja se on yhteyttä muihin ihmisiin, merkityksellisiin ryhmäsidoksiin ja paikkoihin.

### 3.2 Kuka kuuluu suomalaiseen yhteiskuntaan?

Suomi on aina ollut monien kulttuurien maa siitä huolimatta, että miltei kaikki Suomessa 1980-luvun puolivälissä asuneet olivat Suomessa syntyneitä Suomen kansalaisia. Saamelaiset, suomenruotsalaiset, romanit, tataarit ja juutalaiset ovat kuuluneet Suomen vähemmistöihin jo pitkään ennen kuin Suomeen saapuivat ensimmäiset pakolaiset Venäjältä ja myöhemmin kaukaa Chilestä 1970-luvulla. Suomi myös evakuoï ja asutti yli 430 000 karjalaista luovutetuilta alueilta samalla, kun se jälleenrakensi sotien jälkeistä yhteiskuntaa, joten Suomella on pitkän linjan kokemus pakolaisten vastaanottamisesta. Toisaalta Suomi on ollut myös etnisesti ja kulttuurisesti melko yhtenäinen alue, ja useimmille suomalaisille erilaisten kulttuurien kohtaaminen oli varsin harvinaista ennen Vietnamin ja Somalian pakolaisten saapumista 80- ja 90-luvuilla. (Saukkonen 2013, 24-25 ja 53.) Suomessa on kuitenkin muuhun Eurooppaan verrattuna varsin vähän ulkomaalaistaustaisia asukkaita. Tilastokeskuksen (2018) mukaan Suomessa asui vuonna 2016 lähes 365 000 (yli 6,5 % väestöstä) ulkomaalaistaustaista henkilöä. 0-14 -vuotiaita lapsia heistä oli yli 65 000. Tilastokeskus määrittää ulkomaalaistaustaiseksi sellaisen henkilön, jonka molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi ovat syntyneet jossain muualla kuin Suomessa. Kolme suurinta Suomessa asuvaa taustamaaryhmää ovat entinen Neuvostoliitto, Viro ja Somalia. Ulkomaalaistaustaisten määrä on siis noussut huomasti 90-luvun jälkeen, jolloin heitä oli Suomessa alle 50 000 (Tilastokeskus 2018). Suomi on alle 30 vuodessa sopeutunut suhteellisen mittavaan maahanmuuttoon ja kehittänyt erilaisia tapoja kohdata sen mukanaan tuomat haasteet. Voi sanoa, että Euroopan mittakaavassa Suomi on ollut verrattain homogeeninen alue, joten ei ole ehkä ihme, että sen väestön on ollut toisinaan haastavaa sopeutua uuteen rooliinsa maahanmuuton kasvumaana.

Suomalaisen yhteiskunnan monikulttuurisuus on noussut yhä enenevässä määrin julkiseen keskusteluun viime vuosina (ks. esim. Yle 2018), ja usein sekä julkinen keskustelu että poliittiset päätökset kuvaavat negatiivista asennekulttuuria maahanmuuttoa ja maahanmuuttajia kohtaan. Oikeusministeriön tuoreen raportin *Miten meillä menee? Kartoitus väestösuhteiden tilasta Suomessa – painopisteenä vastaanottokeskuspaikkakunnat* (Jauhola, Keinänen, Oosi & Roos 2017) mukaan suomalaisten asenteet monikulttuurisuutta kohtaan

ovat kuitenkin myönteisempiä kuin maahanmuuttoa kohtaan, vaikka asenneilmapiiri onkin kiristynyt vuodesta 2015. Noin 70 % vastaajista (N=1653) oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä, että naapuruston monikulttuurisuus on myönteinen asia. Tästä voisi siis päätellä, että vieraan pelko aiheuttaa negatiivista suhtautumista maahanmuuttoa kohtaan, mutta naapurustossa jo asuvat maahanmuuttajat ja monikulttuurisuus yleisesti eivät ole suomalaisenemmistön mielestä negatiivinen asia. Lisäksi voisi ajatella, että kyse on myös siitä, että solidaarisuutta on helpompi osoittaa lähellä kuin kaukana olevia ihmisiä kohtaan (ks. esim. Laitinen & Pessi 2011, 23-25).

Nostin alaluvussa 2.1 esiin kulttuuri-identiteetin, jonka alaisuuteen kuuluu myös kansallinen identiteetti. Jos suomalaisuus nähdään hyvin ulossulkevana ja pysyvänä kategoriana, siihen on mahdotonta liittyä ulkopuolelta. Voidaankin kysyä: "Kuinka monennen sukupolven jälkeen maahanmuuttajasta tulee suomalainen?" Onko suomalaisuus kielen ja kulttuurin osaamista ja ymmärrystä? Kansalaisuutta? Kansanluonnetta? Lehtonen (2015, 28) toteaa, että kansanluonteesta puhuminen on väärä tapa lähestyä suomalaisuutta. Se ei kerro mitään todellista kansallisuudesta (Kenen suomalaisuudesta yleensä puhutaan? Miesten? Naisten? Nuorten? Rovaniemeläisten?) vaan se kaipaa itse selityksiä: Miten käsitykset kansanluonteista syntyvät? Samalla tavalla jos suomalaisuudella ei selitetä asioita vaan suomalaisuutta selitetään, pystytään pääsemään lähemmäksi tilannetta, jossa kulttuuri nähdään muuttuvana ja sosiaalisesti rakentuvana. Mistä stereotypiat sitten syntyvät? Ne pohjautuvat joskus todellisiin ja joskus koettuihin eroihin, mutta ne eivät ole kansanperimää vaan kasvatusta ja paikallisten olojen vaikutusta. Stereotypiat myös toistavat itseään: suomalainen kokee suomalaisuuden jollain tavalla, koska hän on kuullut suomalaisuuden olevan sisukkuutta, metsäläistä jöröyttä tai synkkyyttä. Suomalaiset ovat hiljaisia ja ahkeria. Suomalaiset ovat rehellisiä. (Lehtonen 2015, 29-32.) Kuka siis saa olla suomalainen? Itse näen suomalaisuuden kokemuksena: Jos koet olevasi suomalainen, olet suomalainen. Suomalaisuuden kokemukseen vaikuttavat kuitenkin ympäröivä yhteiskunta ja siellä vallitsevat asenteet. Yksilön subjektiivisen kokemuksen ja yhteisön käsitysten välillä vallitseva ristiriita voi hyvinkin vaikeuttaa suomalaisuuteen kuulumista.

Suomalainen yhteiskunta ja maahanmuuttaja kohtaavat kotoutumisprosessissa. Kotoutumisessa on kyse niistä toimenpiteistä, toiveista ja tavoitteista, joiden kautta yksilö löytää oman paikkansa uudessa asuinmaassaan (Saukkonen 2014, 18). Suomen laki tukee maahanmuuttajien kotoutumista Suomeen. Perustuslaissa (L 731/1999) todetaan, että ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä, eikä ketään saa syrjiä muun muassa sukupuolen, iän, uskonnon, alkuperän, kielen tai vakaumuksen perusteella. Lisäksi perustuslaissa on säädetty jokaisen oikeudesta omaan kieleen ja kulttuuriin sekä maksuttomaan perusopetukseen. Laki kotoutumisen edistämisestä (L 1386/2010) määrittelee kotoutumisen siten, että se on "maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen." Vuorovaikutteinen kehitys tarkoittaa sitä, että esimerkiksi kotoutumissuunnitelmaa ei tehdä vain ylhäältä alaspäin suunnatuin ehdoin, vaan siinä kuunnellaan maahanmuuttajan omia toivomuksia ja mielipiteitä. Näin on myös alaikäisten lasten kohdalla. Kunnilla on velvollisuus tehdä heidän kanssaan kotoutumissuunnitelma, jos heillä on yksilöllisiä olosuhteista johtuvia tarpeita siihen. Ilman huoltajaa saapuneille alaikäisille lapsille tehdään aina kotoutumissuunnitelma. (L 1386/2010.) Kotoutumiskeskustelussa ongelmallista on kuitenkin se, että oikeus omaan uskontoon, kulttuuriin, kieleen ja elämäntyyliin ei anna oikeutta yhteiseen, mukaan ottavaan kulttuuriin. Monikulttuurisuuspolitiikassa luodaankin ikäänkuin rinnakkaiskulttuuri valtakulttuurin sisään, ja valtaväestön kulttuuri määritellään helposti ulossulkeväksi. (Malik 2016, 46-47.)

Kotoutumisprosessia voidaan myös nopeuttaa riittävin palveluin ja tukitoimin. Neuvonta, ohjaus, kielenopetus ja esimerkiksi yhteiskunnallisten taitojen tuettu kehittäminen ovat kotoutumisen kannalta hyödyllisiä palveluita. (Anis 2013, 159.) Lisäksi maahanmuuttajien Suomeen kotoutumiseen ja suomalaiseen yhteiskuntaan kuulumiseen liittyy vahvasti heidän omat asenteensa uutta kotimaata kohtaan. Berryn (1990, 1997) kehittämässä kaksisuuntaisessa akkulturaatiomallissa keskeistä on se, että siinä tunnistetaan erilaisten etnisten ryhmien mahdollisuudet samaistua sekä omaan kulttuuriinsa että valtakulttuuriin. Berryn mallissa olennaisia ovat akkulturaatioasenteet ja -strategiat. Akkulturaatioasenteet pohjautuvat hänen mukaansa kahteen kysymykseen: 1) Pitääkö yksilö omaa kulttuuri-

identiteettiään arvokkaana ja haluaako hän säilyttää sen? sekä 2) Haluaako yksilö ottaa osaa yhteiskuntaelämään ja olla vuorovaikutuksessa valtaväestön kanssa? Akkulturaatiostategioita ovat taas integraatio, assimilaatio, separaatio ja marginalisaatio (ks. kuvio 1). Integraatiostrategialla on todettu olevan vahvin yhteys hyvään sopeutumiseen, ja molempiin kulttuureihin suuntautunut aktiivisuus on merkitsevä yleistä elämäntyytyväisyyttä selittävä tekijä. Onnistuneen akkulturaation mittareina pidetään hyvää henkistä ja fyysistä terveyttä, yleistä tyytyväisyyttä, hyvää itsetuntoa, pätevää työsuoritusta ja hyviä arvosanoja (ks. esim. Searle & Ward 1990; Kao & Tienda 1995; White 1996). Erityistä stressiä aiheuttaviksi tekijöiksi on maahanmuuttajille todettu kieliongelmat, identiteettiongelmat, syrjäytäkokeemukset ja uuden kulttuurin vaikea hallinta. (ks esim. Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Haaramo 2000, 140-143.)

		Toive/tarve oman kulttuurin säilyttämiseen	
		Kyllä	Ei
Kontaktin tarve yhteiskunnan muihin ryhmiin/valtaväestöön	Kyllä	Integraatio= Yhdentyminen	Assimilaatio= sulautuminen
	Ei	Separaatio= eristäytyminen	Marginalisaatio= Syrjäytyminen

Kuvio 1. Akkulturaatiostrategiat (Berry 1990, 1997)

Monikulttuurinen ympäristö tuo siis mukanaan kysymyksen: "Kuka siihen kuuluu ja millä ehdoilla?" Kotoutumisen voidaan ajatella olevan osa kuulumista, ja siihen taas vaikuttavat monet tekijät akkulturaatioasenteiden lisäksi, mutta esimerkiksi valtaväestön asenteilla, lainsäädännöllä ja yhteiskunnan poliittisella ilmapiirillä on todettu olevan iso merkitys sille, miten maahanmuuttajataustainen henkilö kotoutuu ympäristöönsä. Myös tehokas syrjintään puuttuminen sekä tiedotusvälineiden antama myönteinen kuva maahanmuuttajista edistävät kotoutumista. Uuden kulttuurin oppimista taas edistävät esimerkiksi pieni kulttuurietäisyys oman ja vieraan kulttuurin välillä, uuden kulttuurin tuntemus, uudessa maassa vietetty aika sekä kulttuurikontaktien määrä. (ks. esim. Liebkind 2000, 19-22; Ward 1996; Ward & Kennedy 1993; Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000, 116.)

### 3.3 Monien kulttuurien läksykerho ja kuulumisen rakentuminen

Käsittelen tässä aluvuossa läksykerhojen yhteiskunnallista merkitystä ja asemaa hieman tarkemmin, jotta aineistoni luonne tulee paremmin esiin. Läksykerhojen taustalla vaikuttavat kansalaisyhteiskunnan ja vapaaehtoistyön arvot, ja näillä saattaa olla vaikutusta myös haastattelemieni vapaaehtoisten ohjaajien näkemyksiin ja kokemuksiin. Lisäksi positiivinen erityiskohtelu voidaan nähdä eräänlaisena yhteiskunnallisena pyrkimyksenä kohdata kulttuurinen toinen, ja tällöin se on tutkimukseni kannalta kahdella tavalla kiinnostava: yhtäältä se on osa tutkimukseni kontekstia ja toisaalta se on yksilön ja yhteisön välistä kohtaamista.

Suomen kouluissa oli perusopetuksessa vuonna 2015 yli 30 000 vieraskielistä oppilasta, ja heitä oli noin 6 % kaikista peruskoululaisista (Opetushallitus 2018). Erilaisten tukimuotojen tarve onkin merkittävä Suomen kouluissa, sillä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden on todettu pärjäävän valtaväestöä heikommin koulussa ja saavuttavan heitä alhaisemman koulutustason (ks. esim. Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185; Pisa 2015). Heikomman koulumenestyksen taustalla on monia syitä, jotka Teräs ja Kilpi-Jakonen (2013, 185) jakavat ympäristö- ja perhetekijöihin. Ympäristötekijöitä ovat heidän mukaansa "vastaanottajamaan yhteiskuntarakente (mm. koulutusjärjestelmä ja työmarkkinat), yhteiskunnalliset olosuhteet (maahanmuuttajiin kohdistuvat asenteet), koulun ja naapuruston olosuhteet sekä etninen ryhmä ja sen luoma sosiaalinen pääoma." Perhetekijöitä ovat heidän mukaansa taas "vanhempien sosioekonomiset voimavarat, kuten tulot ja koulutus, sekä vanhempien ja lasten kielelliset voimavarat ja koulutusasenteet." Teräs ja Kilpi-Jakonen (2013, 188) toteavat myös, että vanhempien sosioekonominen asema selittää edelleen parhaiten oppilaiden koulutuseroja. Maahanmuuttaneilla vanhemmilla on keskimäärin vähemmän resursseja käytössään kuin valtaväestöllä. Tärkeintä olisikin yhteiskunnallisella tasolla ehkäistä sosiaalista ja taloudellista eriarvoisuutta lisääviä tekijöitä (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 201). Maahanmuuttajataustaiset oppilaat myös jatkavat toisen asteen koulutukseen harvemmin kuin valtaväestöön kuuluvat (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 195; Kilpi 2010, 105; Kuusela ym. 2008, 10). Matala koulutustaso ja työttömyys taas voivat johtaa syrjäytymiseen. Kuronen (2010, 27) toteaaakin,



että ennaltaehkäisevä työ olisi myös rahallisesti kannattavampaa kuin syrjäytymisen hoito. Toisaalta Teräs ja Kilpi-Jakonen (2013, 201) muistuttavat, että maahanmuuttajataustaiset perheet eivät ole yksi yhtenäinen ryhmä, vaan heillä on erilaiset taustat, tavoitteet ja elämäntilanteet. Näin ollen tilastolliset tiedot antavat vain suppean kuvan siitä, millaisia todellisia kokemuksia niiden taustalla on.

Laaksonen (2010, s. 184) toteaa, että maahanmuuttajataustaiset lapset hyötyvät erityisesti positiivisesta erityiskohtelusta: tuetusta suomen opiskelusta, henkilökohtaisesta ohjauksesta, pienistä opiskeluryhmistä ja sellaisista työskentelymalleista, jotka tukevat hyvinvointia (ks. myös Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 201). Läksykerhojen voidaan ajatella olevan juuri tällaisia positiivisen erityiskohtelun ilmentymiä. Cosden ym. (2004, 225) toteavat, että läksykerhot ovat opiskelijoille hyväksi siksi, että 1) kaikki eivät välttämättä saa kotona apua läksyihin, 2) muualla saatu tuki lievittää läksyistä aiheutuvaa stressiä kotona, 3) opiskelijat näkevät toistensa tekevän läksyjä ja näin koulumenestykseen ja koulunkäyntitaitoihin liittyvät tekijät tulevat tutuiksi heille sekä 4) opiskelijat pystyvät paremmin osallistumaan luokkatilanteessa saatuaan tukea läksyissä.

Maahanmuuttajataustaisten lasten kohdalla läksykerhot voivat olla hyvin merkityksellisiä. Bélanger, Dalley ja Turner (2015, 36) tutkivat Ottawan alueella toimivaa maahanmuuttajavetoista läksykerhoa, jonka tavoitteita ovat vanhempien osallisuuden lisääminen lasten koulunkäynnissä ja koulupudokkuuden ja nuorisorikollisuuden ehkäiseminen. Maahanmuuttajataustaisilla vanhemmilla ei välttämättä ole kokemusta uuden kotimaan koulujärjestelmästä ja se voi erota voimakkaastikin lähtömaan koulukokemuksista. Näin ollen he eivät pysty tukemaan lapsiaan läksyjen teossa samalla tavalla kuin valtaväestöön kuuluvat vanhemmat. Bélangerin ym. (2015, 42) tutkimassa läksykerhossa tavoitteena on myös ohjata nuoria yliopistopolulle. Se on toisinaan koulujen virallisen opinto-ohjauksen kanssa eri linjassa, koska esimerkiksi luonnontieteistä kiinnostuneita maahanmuuttajataustaisia oppilaita ohjataan teknillisiin opistoihin yliopistojen sijaan. Riitaoja (2013, 308) taas kiinnittää omassa toiseuksien rakentumiseen keskittyvässä väitöstutkimuksessaan huomiota siihen, että läksykerhoja järjestettiin sellaisena aikana, jolloin osalla lapsista oli oman kielen tai uskonnon opetusta, eli näin kaikki apua tarvitsevat lapset eivät päässeet läksykerhoon osallistumaan.

Opetushallituksen 2010 julkaisemassa Monikulttuurinen kouluyhteisö -käsikirjassa Hauta-aho (2010, 58) toteaa, että Tampereen monikulttuuristen läksykerhojen tavoitteena on ehkäistä syrjäytymistä sekä tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden selviytymistä. Läksykerhoilla on siis monenlaisia merkityksiä, pyrkimyksiä ja vaikutuksia.

Suomen Punaisen Ristin läksykerhotoiminta on valtakunnallista, ja läksykerhot rakentuvat Punaisen Ristin arvopohjalle. Lisäksi ne toimivat täysin vapaaehtoisvoimin. Kuvaan seuraavaksi hieman vapaaehtoistyön ja kolmannen sektorin erityispiirteitä, koska ne kertovat SPR:n läksykerho-ohjaajien mahdollisista valtaväestöä positiivisemmista asenteista maahanmuuttajuutta kohtaan. Suomen Punainen Risti asettuu kansalaisjärjestönä yhteiskunnan kolmannelle sektorille ja näin tekee myös vapaaehtoistyö. Kolmatta sektoria määrittävät sekä voiton tavoittelemattomuus että pyrkimys vaikuttaa yhteiskuntaan (Raninen, Raninen, Toni & Tornaesus 2007, 37), ja se on osa kansalaisyhteiskuntaa, joka muodostuu Ranisen ym. (2007, 37) mukaan ihmisten vapaamuotoisesta vaikuttamisesta, yhteistoiminnasta ja vallankäytöstä yhteiskunnassa. Kansalaisyhteiskuntaan voidaan laskea kolmannen sektorin lisäksi puolue-toiminta, vapaa koulutus- ja sivistystoiminta sekä aatteelliset ja uskonnolliset yhteisöt. Ranisen ym. (2007, 43) mukaan kolmannen sektorin peruseriaate on yhteisöllisyys ja sen vahvistaminen. Harju (2010, 14) taas toteaa, että kansalaisyhteiskunta eroaa muista yhteiskunnan sektoreista erilaisten arvojen, päämäärien, toimintatapojen ja logiikan puolesta. Kansalaisyhteiskunta puolustaa hänen (2010, 7) mukaansa ihmisoikeuksia ja demokratiaa. Se voidaan nähdä myös sosiaalisen pääoman (erilaiset verkostot, normit ja luottamus yhteiskuntaan) sekä julkisen diskurssin leikkauskohdaksi (Koskiahho 2001, 35).

Vapaaehtoistyö voidaan määritellä organisoiduksi, intentionaaliseksi toiminnaksi, ja siinä painottuu samanaikaisesti yksilön vapaa tahto sekä sosiaalinen järjestäytyminen. Se voi olla yhtä lailla yksilön tai ryhmien konkreettista toimintaa, ja sillä on samankaltaisia tavoitteita kuin sosiaalipolitiikalla (mm. sosiaaliturvapolitiikka, perhepolitiikka, koulutus ja sosiaalityö). (Koskiahho 2001, 16-18.) Kurjen (2001, 83; 91) mukaan vapaaehtoistyön ytimessä on ihmisten altruistinen sitoutuminen ja halu auttaa muita siitä huolimatta, että sille voi olla monenlaisia motiiveja. Vapaaehtoistyö on kuitenkin aina yhdessä tekemistä ja osallistumista. Marjovuon (2012, 152) väitöstudkimuksessa vapaaehtoistyön ydintekijöiksi hahmottuivat eettisyys,

yhteenkuuluvuus ja suunnitelmallisuus. Vapaaehtoiset läksykerho-ohjaajat asemoituvat siis yhteiskunnassa yhteisöllisyyden, ihmisoikeuksien ja demokratian kannattajiksi, ja heillä voidaan nähdä olevan altruistinen halu auttaa muita. Tällä on kahdenlaista merkitystä. Ensinnäkin läksykerho-ohjaajien voidaan ajatella pyrkivän kohtaamaan aidosti maahanmuuttajataustaiset läksykerholaiset ja omalta osaltaan tuottamaan kuuluvuutta suomalaiseen yhteiskuntaan, kouluun ja läksykerhoyhteisöön, ja toiseksi taas minun tutkijana on tärkeää ymmärtää tutkimukseni konteksti. Läksykerho-ohjaajat ovat todennäköisesti jo lähtökohtaisesti myönteisemmin kulttuuriseen toiseen suhtautuvia kuin valtaväestö. Lisäksi Suomen Punaisen Ristin omat arvot ja käytänteet vaikuttavat vähintään virallisella tasolla ohjaajien tapaan toimia läksykerhossa.

Suomen Punainen Risti on Suomen valtion tunnustamana julkisoikeudellinen yhdistys, ja sillä on velvollisuus tukea viranomaisia hätätilanteissa. SPR:n päätehtäviä ovat: hätäapu kotimaan onnettomuustilanteissa, keräykset, ensiapuryhmät ja -koulutukset, ystävätoiminta, terveyden edistäminen, varhaisnuorten kerhot ja leirit, maahanmuuttajien tukeminen, vastaanotto-keskukset, veripalvelu, nuorten turvatalot, kehitysyhteistyö sekä luonnonkatastrofien ja sotien uhrien auttaminen eri puolilla maailmaa. 2000-luvulla tärkeiksi kysymyksiksi ovat nousseet muun muassa terrorismi, huumeet, luonnonkatastrofit ja henkinen kriisiapu sekä ikääntyvän yhteiskunnan haasteet. (Suomen Punainen Risti 2016.) SPR:n LäksyHelppi -toiminta alkoi vuonna 2009 pääkaupunkiseudulla nelivuotisena projektina, mutta sen tulokset olivat niin lupaavia, että toiminta laajeni valtakunnalliseksi. LäksyHelppi on tarkoitettu pääasiassa peruskoululaisille, ja vaikka se oli alunperin maahanmuuttajalapsille suunnattua toimintaa, siihen voivat osallistua kaikki koululaiset. Helsingin ja Uudenmaan piirin alueella toimii yli kaksikymmentä LäksyHelppiä Espoossa, Helsingissä, Karkkilassa, Lohjalla ja Vantaalla. (Suomen Punainen Risti 2016.) SPR:n läksykerhotoimintaa oli kuitenkin jo esimerkiksi Itäkeskuksessa ja Leppävaarassa ennen LäksyHelppi -projektia (SPR:n tiedote 2009).

SPR:n läksykerhoissa tulee noudattaa Kansainvälisen Punaisen Ristin ja Punaisen Puolikuun periaatteita: inhimillisyys, tasapuolisuus, puolueettomuus, riippumattomuus, vapaaehtoisuus, ykseys ja yleismaailmallisuus. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että apua tarjotaan, kaikkia kohdellaan tasapuolisesti, ketään ei kiusata tai suljeta ulkopuolelle, kerho ei osallistu

esimerkiksi puoluetoimintaan, ohjaajat ja läksykerholaiset osallistuvat toimintaan vapaaehtoisesti, kerho on avoin kaikille, ja kerhot auttavat toisiaan eri puolilla maata. (Rautiainen & Eis 2012, 7.) LäksyHelppi -ohjaajat ovat pääasiassa eläkeläisiä ja naisia, ja osalla heistä on opettajatausta. Ohjaajien ei kuitenkaan tarvitse olla kasvatusalan ammattilaisia. SPR edellyttää heiltä sen sijaan täysi-ikäisyyttä, vuorovaikutustaitoja sekä vastuunottoa. Kerhot noudattavat Punaisen Ristin periaatteita, mutta sen lisäksi niillä on omat pelisäännöt, eli kerhot ovat kaikille vapaaehtoisia, kerhoissa on oltava aina läsnä vähintään kaksi ohjaajaa, jotka pitävät huolta turvallisuudesta, ja kerhoihin voi hankkia pelejä ja niissä voidaan myös leikkiä, mutta tärkeintä on läksyjen teko ja työrauha. (Rautiainen & Eis 2012, 17.) Vapaaehtoistyöntekijöiltä odotetaan myös sitä, että he toimivat Punaisen Ristin periaatteiden ja sääntöjen mukaisesti, sitoutuvat toimintaan lupaamansa mukaan, tiedottavat toiminnassa havainnoimistaan puutteista ja noudattavat vaitiolovelvollisuutta kunkin tehtävän mukaisesti (Koppanen 2010).

#### 4 ETNOGRAFIA TUTKIMUKSENI METODOLOGIANA

Lähestyn tutkimustani kokonaisvaltaisen etnografian näkökulmasta ja näin ollen myös aineistoni analyysi on etnografinen (ks. esim. Huttunen 2010). Etnografisessa otteessani on feministisiä piirteitä, sillä eettisyyden ja tutkijan position pohtiminen nousevat metodologiaosiossa merkittävään osaan. Tutkimusasetelmani taas on triangulatiivinen, koska tutkin aidon kohtaamisen ja kuulumisen ilmiöitä usealla eri aineistolla (havainnointit, haastattelut ja dokumentit) ja analyysissäni on vaikutteita niin temaattisesta kuin narratiivisestakin analyysistä (ks. esim. Viinamäki 2007). Narratiivisuus näkyy tutkimuksessani muun muassa siten, että olen kiinnostunut puhetavoista, joilla tuotetaan yhteistä todellisuutta. Temaattinen ote taas tulee esiin siten, että olen hakenut aineistoni läpi kulkevia teemoja ja käyttänyt niitä kokonaisuuden tulkitsemisessa. Valitsin etnografian tutkimusmenetelmäksi, koska siinä tutustutaan tutkimuskohteen arkeen. Tutkin kulttuurien välistä kohtaamista, ja esimerkiksi pelkkä haastatteluaineisto ei antaisi käytännön kokemusta läksykerhoissa tapahtuvista kohtaamistilanteista tai siitä, miten kohtaaminen ja kuuluminen rakentuvat juurikin tutkimassani kontekstissa. Etnografialle ominainen kohtuullisen pitkä

kenttätöjako sekä tutkimustavan monipuolisuus ja kokemuksen keskeisyys tutkimusprosessissa tukivat tutkimustavoitteina. (ks. esim. Lappalainen 2007a, 9-11.) Avaan seuraavaksi tutkimuskysymykseni ja kuvaan aineistoni. Sen jälkeen tuon esiin kenttätöön haasteita ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä, pohdin tutkijan positiota läpsykerhossa sekä avaen analyysin teon vaihteita.

#### 4.1 Tutkimuskysymykset ja aineiston kuvaus

Koska käsittelen tutkimuksessani kuulumisen rakentumista aidon kohtaamisen kautta, esitän alkuun kohtaamiseen liittyvän ja sen jälkeen kuulumiseen liittyvän kysymyksen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on siis selvittää SPR:n LäpsyHelppi kontekstissa:

Miten ihmisten välille syntyy aitoa kulttuurien välistä kohtaamista, ja miten kuulumista tuotetaan aidon kohtaamisen kautta?

Pohdin siis tutkimuksessani sitä, miten kulttuurien välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä kohdataan aidosti niin että toinen tunnustetaan ja tunnustetaan itsensä kaltaisena yksilönä, ja miten tällainen aito kohtaaminen tuottaa kuulumista.

Aineistoni koostuu keväällä 2016 tekemistäni havainnoinneista kahdessa SPR:n Helsingin ja Uudenmaan piirin LäpsyHelpissä sekä LäpsyHelppi -ohjaajien haastatteluista. Lapsia olen siis vain havainnoinut, en haastatellut. Olen antanut läpsykerhoille nimet Läpsykerho yksi ja Läpsykerho kaksi. Havainnoitavat lapset olivat alakoululaisia 1-6 luokka-asteilta, ja haastatellut ohjaajat olivat kaikki naisia ja yhtä nuorta lukuun ottamatta 62-71 -vuotiaita. Tein havainnointia Läpsykerho yhdessä seitsemänä ja Läpsykerho kahdessa viitenä kertana, ja näistä kertyi yhteensä kolmekymmentäyksi havainnointituntia. Haastattelin kaikkia halukkaita ohjaajia. Heitä oli kaikkiaan yksitoista, ja haastattelutunteja kertyi yhteensä noin neljätoista. Litteroin ne pääasiassa kulttuurien välisen vuorovaikutuksen osalta. Lopulta seitsemän haastattelua riitti analyysin tekoon, sillä aineistossa toistui samat analyysini kannalta merkittävät teemat ja narratiivit. Aineisto siis saavutti saturaatiopisteensä. Seitsemästä haastattelusta kertyi litteroitua materiaalia kulttuurien välisen vuorovaikutuksen osalta noin neljäkymmentä sivua. Havainnointiaineistoa kertyi litteroituna Läpsykerho yhdestä kaksi-

kymmentäneljä ja Läskykerho kahdesta kaksikymmentäyhdeksän sivua. Lisäksi käytin analyysini tukena erilaisia Suomen Punaisen Ristin dokumentteja sekä havainnoimiani LäskyHelppi -seminaaria 25.5.2016 ja LäskyHelppi -koulutusta 1.8.2016. Dokumentteja ovat LäskyHelppi -ohjaajien koulutusmateriaalit, mainosmateriaali sekä osallistumistilastot.

Havainnoimani läskykerhot valikoituivat sattumanvaraisesti hyvin erilaisiksi. Läskykerho yhdessä keskitytään läksyjen tekoon, ohjaajia on toisinaan jopa enemmän kuin tarpeeksi paikalla ja tila on tavallinen luokkahuone. Lapsia kerhossa kävi keskimäärin kaksitoista per päivä niiden seitsemän kerran aikana, jolloin tein havainnointeja. Läskykerho kahdessa taas lapset tulevat paikalle myös silloin, kun heillä ei ole läksyjä, ja he leikkivät ja pelaavat erilaisia pelejä sekä piirtävät paljon. Ohjaajia on toisinaan liian vähän, ja tila on iso auditorio, mikä taas hankaloittaa lasten ryhmittämistä. Lapsia kerhossa kävi keskimäärin kaksikymmentäkaksi per päivä viiden havainnointikertani aikana. Jotkut lapsista käyvät Läskykerho kahdessa myös siksi, että se toimii eräänlaisena koulun jatkeena, ja heitä odotetaan kotiin vasta läskykerhon jälkeen. Tästä syystä he tulevat kerhoon myös silloin, kun heillä ei ole läksyjä. Läskykerho yksi tekee tiiviisti yhteistyötä koulun kanssa, opettajat ohjaavat oppilaita kerhoon ja läskykerhotoiminnalle on määrätty vastuuopettaja koululta. Läskykerho kaksi taas toimii varsin itsenäisesti koulun tiloissa. Molemmat kerhot pidetään keskellä päivää, joten osittain myös tästä syystä suurin osa ohjaajista on eläkeläisiä. Läskykerho yhdessä käy melko paljon myös suomalaistaustaisia lapsia, kun taas Läskykerho kahdessa pääosa kerholaisista on maahanmuuttajataustaisia. Molemmissa kerhoissa lapset tulevat ja menevät oman aikataulunsa mukaan, he käyvät kerhossa vapaaehtoisesti, ohjaus on oppilaskohtaista eikä heidän käymisestään pidetä muuta kirjaa kuin, että jokaiselta kerralta kerätään etunimet ylös ja lasketaan niiden perusteella, montako kävijää kunakin päivänä on ollut. Lukumäärätilastot raportoidaan Punaiselle Ristille. Läskykerho yhdessä lapsille tehdään nimilaput ja myös ohjaajat pitävät nimilappuja. Läskykerho kahdessa vain ohjaajilla on nimilaput. Läskykerho yksi kestää kerrallaan kaksi tuntia ja läskykerho kaksi kestää kaksi ja puolituntia. Molemmat kokoontuvat kerran viikossa. Läskykerhoissa luetaan muun muassa suomea, matematiikkaa, ympäristöoppia, historiaa, ranskaa, saksaa ja englantia. Ohjaustilanteissa havainnointien aikana yleisimpiä aineita olivat matematiikka, suomi ja historia. Havainnoitujen LäskyHelppien eroja ja yhtäläisyyksiä voi tarkastella taulukosta 2.

TOIMINTA	LÄKSYKERHO YKSI	LÄKSYKERHO KAKSI
Läksyjien teko	Lapset tekevät pelkästään läksyjä	Lapset myös pelaavat ja leikkivät: tulevat kerhoon vaikka heillä ei olisi läksyjä
Ohjaajat	Toisinaan jopa liikaa, 7 aktiivista, eläkeläisiä, naisia, suomalaistaustaisia	Toisinaan liian vähän, 6 aktiivista, yksi työssäkäyvä, muut eläkeläisiä, naisia, suomalaistaustaisia
Tila	Luokkahuone	Auditorio
Lapset	Keskimäärin 12, myös suomalaistaustaisia	Keskimäärin 22, pääosin maahanmuuttajataustaisia
Tiheys	Kerran viikossa	Kerran viikossa
Kesto	2 tuntia kerrallaan	2,5 tuntia kerrallaan
Ajankohta	Keskellä päivää	Keskellä päivää
Yhteistyö koulun kanssa	Tiivis, nimetty erityisopettaja yhdyshenkilönä	Väljä, rehtori yhdyshenkilönä
Nimilaput	Lapsille ja ohjaajille	Vain ohjaajille
Lasten osallistuminen	Vapaaehtoista, lasten aikataulun mukaan	Vapaaehtoista, lasten aikataulun mukaan
Raportointi	Etunimet kirjataan, kävijöiden määrä raportoidaan SPR:lle	Etunimet kirjataan, kävijöiden määrä raportoidaan SPR:lle

Taulukko 2. Havainnoitujen LäksyHelppien yhtäläisyydet ja erot

Tarkoitukseni ei ole vertailla näitä kahta LäksyHelppiä toisiinsa vaan ainoastaan tuoda esiin aineiston monimuotoisuus. SPR:n LäksyHelppit eivät ole kaikki samanlaisia. Kahden hyvin erilaisen LäksyHelppin toiminnan seuraaminen tekee siis aineistostani moninaisemman ja kohtaamistilanteita on myös tästä syystä paljon erilaisia.

Tutkimukseni keskiössä ei ole jokin tietty kulttuuri, joka tulisi hyväksyä tai jota tulisi ymmärtää. Läksykerhokontekstissa lapset ovat hyvin erilaisista kulttuureista ja suomalais-taustaiset ohjaajat ovat itse asiassa tilassa samalla tavalla "vähemmistökulttuuri", sillä heitä on

usein vähemmän kuin läksykerholaisia. Toki he edustavat valtakulttuuria ja myös Suomen Punainen Risti, koulu ja läksyt edustavat suomalaisia instituutioita, mutta läksykerhotila itsessään on pienimuotoinen kulttuurilimbo, jossa yksikään kulttuuri ei ole enemmistönä edustettuna. Näin ollen en käsittele yksittäisiä kulttuureja kohtaamassa vaan monien kulttuurien edustajien erilaisia kohtaamistilanteita. Läksykerholaiset ja ohjaajat eivät myöskään ole vain omien kulttuuriensa edustajia. He ovat yksilöitä, ja heillä on omat historiansa, toiveensa ja näkemyksensä, enkä pyri redusoimaan heitä kulttuuri yhden ja kulttuuri kahden representaatioiksi. Tutkin siis moninaisuuden kohtaamista aineistolla, joka edustaa tätä moninaisuutta kattavasti.

## 4.2 Aineiston keruu ja tutkimusetiikka

Aloitin aineistonkeruuprosessin olemalla yhteydessä sähköpostilla joulukuussa 2015 Läksykerho yhden vastaavaan ohjaajaan. Tähän SPR:n osastoon olin itse ajatellut ottavani yhteyttä siinä vaiheessa, kun minulla olisi riittävästi aikaa vapaaehtoistyöhön, ja tästä syystä minulle oli luonnollista aloittaa heistä. Kysyin olisiko toimintaan mahdollista tulla tutustumaan ja olisivatko he halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Läksykerhovastaava ilmoitti, että tutkimukseni sopisi heille. Tämän jälkeen olin yhteydessä SPR:n Helsingin ja Uudenmaan piirin monikulttuurisen toiminnan kehittäjään, koska hän vastasi tutkimusajankohtana Uudenmaan alueen LäksyHelppi -toiminnasta. Kerroin hänelle helmikuussa 2016 lähettämässäni sähköpostissa (liite 1), että olin jo ollut yhteydessä yhteen osastoon alustavasti ja että he olivat suostuvaisia tutkimukseeni. Sain Janne Leskiseltä alustavan tutkimusluvan puhelimitse ja aloitin siis tutkimukseni suullisen luvan varassa. Tapasimme kuitenkin maaliskuussa 2016, ja tällöin myös virallinen tutkimuslupa (liite 2) allekirjoitettiin. Laitoin maaliskuun alussa viestiä toiseen läksykerhoon ja sain heiltä heti myöntävän vastauksen tutkimukseen osallistumisesta. Ohjaajat suostuivat läksykerhovastaavien välityksellä tutkimukseeni etukäteen, osa suullisesti ja osa sähköpostitse. Lupapyynnöt menivät vaiheittain, koska tutkimusasetelma varmistui pro gradu -seminaarin kuluessa ja vasta tutkimussuunnitelman luotuani koin, että minulla oli riittävästi ymmärrystä siitä, mitä olen tekemässä, jotta saatoin myös kertoa tutkimuksestani tarkemmin virallisen lupapyyntöni yhteydessä. Kentälle pääsin ensimmäistä kertaa 2.3.2016 Läksykerho yhteen ja



10.3.2016 Läksykerho kahteen. Havainnoinnit kestivät koko kevään ajan, koska LäksyHelpit kokoontuvat vain kerran viikossa. Osallistuin kaikkiin itselleni ja ohjaajille sopineisiin läksykerhokertoihin.

Kerrottuani ensin tutkimuksestani suullisesti ensimmäisen havainnointikerran yhteydessä toin ohjaajille myöhemmin myös tutkimus- ja haastattelusopimukset (liite 3) allekirjoitettavaksi. Tämä herätti osassa ohjaajista huvittuneisuutta, koska tutkimuksen virallisuus ja byrokraattisuus tuntui heistä hieman oudolta. Kerroin, että noudatan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (2009) ja sopimus on erityisesti heitä varten, jotta he tietävät mitä tutkimuksellani teen ja miten ottaa minuun yhteyttä, jos heillä on kysymyksiä. Sopimuksessa kerroin lyhyesti siitä, mistä tutkimuksessa on kyse, kuka aineistoa käsittelee, miten aineisto säilytetään ja miten tutkimukseen osallistuvien yksityisyys suojataan. Kerroin kaikille uusille paikallaolijoille joka kerta kuka olen ja mitä teen. Vain yhden kerran erehdyin luulemaan minulle uutta ohjaajaa opettajaksi, koska opettajat vierailivat luokassa toisinaan, ja hänelle ehdin kertomaan tutkimuksestani vasta sopivan tauon tullen. Hän ehti jonkun aikaa ihmetellä kuka olen ja miksi kirjaan ylös asioista, ja hänelle jäi myös aluksi sellainen olo, että arvioin ohjaajien työtä jollain tavalla. Muut ohjaajat vakuuttelivat hänelle, että "Johanna on vain osa kalustoa eikä häntä tarvitse pelätä." ja itse keskustelin hänen kanssaan pidempään tekemästani tutkimuksesta ja sen fokuksista, jotta hän kokisi olonsa hyväksi omassa tilassaan minusta huolimatta. Jatkossa en tehnyt oletuksia, vaan menin vain rohkeasti kertomaan, miksi olen paikalla, jos joku minulle tuntematon tuli luokkaan. Muistiinpanoissani taas pyrin joka hetki kyseenalaistamaan omat lähtökohtaiset ajatukseni kaikista tutkimukseen liittyvistä asioista. Erityisesti pyrin välttämään stereotypioita sekä havainnoissani että tulkinnoissani. (ks. myös Christians 2008, 202.) Säilytin kaikki henkilötiedot erillään muusta aineistosta ja käytin aineistossa koodinimiä kauttaaltaan. Aineistoni käsittelin salasanoin turvatuissa tiedostoissa.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan periaatteiden (2009) mukaan tarvitsin siis tutkimuslupan Suomen Punaiselta Ristiltä sekä LäksyHelppi -vastaavilta ja vapaaehtoisilta ohjaajilta. Selvitin myös Helsingin opetusviraston kanssa, että koska LäksyHelpit eivät ole koulun normaalitoimintaa, en tarvitse opetusvirastolta virallista lupaa. Lasten vanhemmilta ei myöskään tarvitse erikseen pyytää lupaa sellaisessa tilanteessa, kun lapset eivät noudata jotain

tiettyä aikataulua osallistuakseen johonkin toimintaan (LäksyHelpit ovat avoimia kaikille eikä niihin tarvitse sitoutua). Lisäksi tutkimukseni ei ole arkaluontoinen. Informoin vanhempia kuitenkin Wilman kautta tutkimuksestani (liite 4). Toiselta koululta pyysin luvan tutkimukseeni, koska yhteistyö SPR:n ja koulun välillä oli kiinteä. Toiselle koululle ilmoitin tekemästäni tutkimuksesta. Lapsien kokemusta tutkimuksesta kuulostelin kulloisessakin tilanteessa erikseen, eli yritin olla aiheuttamatta heille turhaa häiriötä, jos he eivät jonain hetkenä olleet halukkaita osallistumaan tutkimukseen tai olemaan havainnoinnin kohteena. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009.)

Sosiaalitieteissä jokaisella merkittävällä tutkimusyhteisöllä on oma eettinen koodistonsa, mutta ne pohjautuvat näihin neljään periaatteeseen: 1) tutkittavien tulee olla tietoisia tutkimuksen sisällöstä ja heidän tulee olla vapaaehtoisia, 2) tutkittavia ei saa johtaa harhaan, 3) tutkittavien anonymiteetti tulee taata ja tutkimusmateriaali täytyy säilyttää turvallisesti ja 4) kerätyn tiedon tulee olla tarkkaa ja validia eikä tietoja saa väärentää. Jokainen näistä periaatteista on kuitenkin ongelmallinen. Esimerkiksi tutkittavien henkilöllisyys on usein vaikea suojata täysin, koska vaikka paikkojen ja henkilöiden nimet muutettaisiin, tuttujen on usein helppo tunnistaa tutkimuksen kohde, ja toisaalta jos tutkimuksen aihe on kovin kiinnostava, valtamedia saattaa kaivaa esiin tutkittujen nimet. Jos taas ajatellaan tutkittavan tiedon tarkkuutta, virheettömyyttä tai luotettavuutta, miten esimerkiksi voidaan sanoa, että yksittäisen tutkijan etnografinen tutkimus on virheetön? Ei ole sellaista menetelmää, jolla havainnoinnin voisi saada sataprosenttisesti virheetömäksi. Tutkija voi raportoida tutkimustyönsä vaiheet, hän voi pyrkiä objektiivisuuteen ja arvovapauteen, hän voi olla avoin kaikesta siitä, mitä tekee, mutta tutkija on silti inhimillinen tekijä tutkimuksen teossa. Eettisen koodiston voisikin ajatella olevan tutkijan ohjenuora jyrkän säädösten sijaan. (Christians, 2008, s. 192-194.) YK:n 1978 kehittelemässä Belmont-raportissa (Christians, 2008, s. 194) taas on otettu huomioon myös se, että henkilöiden, jotka eivät ole täysivaltaisia (lapset, vammaiset), tulee olla erityissuojelun alaisia.

Etnografiassa eettiset kysymykset ovat läsnä koko ajan, koska tutkija osallistuu tutkittavien arkeen ja näkee ja kokee asioita heidän kanssaan. Erityisen tärkeitä eettiset kysymykset ovat lasten kanssa työskennellessä ja tässä tutkimuksessa olen päättänyt olla nimeämättä lapsia

keksityillä nimillä paitsi silloin, jos nimeämättömyys on muuttanut havainnointitilanteen tunnelmaa jollain tavalla (esimerkiksi etäännyttänyt lukijan tilanteesta, vaikeuttanut tilanteen kuvausta tai vaikuttanut siihen, miten tilanteen voi tulkita). Jos ohjaajat ovat nimenneet lapsia haastattelujen aikana, olen käyttänyt näissä tilanteissa keksittyjä nimiä. En ole myöskään tuonut suurimmassa osassa tilanteista lasten sukupuolta esiin, mutta esimerkiksi mainittu huivi kertoo sukupuolen heti ja toisinaan kohtausten kuvaus on vaatinut selkeyden vuoksi sukupuolen nimeämisen. Ohjaajista käytän keksittyjä nimiä havainnointitilanteissa ja haastatteluissa käytän heistä lyhenteitä H1, H2 jne. Olen myös häivyttänyt haastateltujen murteet. Itsestäni käytän haastatteluaineistossa lyhennettä T. Molemmat lyhenteet viittavat rooleihimme haastateltavana ja tutkijana.

Lappalaisen (2007b, 66) mukaan tehdessään tutkimusta lasten parissa tutkija joutuu pohtimaan sitä, voiko aikuinen edes päästä lähelle lasten kokemusmaailmaa. Lapsia tutkittaessa myös ruumiillisuudella on iso merkitys, eli esimerkiksi sillä, miten omaa kehoaan käyttää "piilottaessaan" omaa aikuisen auktoriteettiään (Lappalainen 2007b, 75-77). Kentällä ollessa pyrin olemaan mahdollisimman huomaamaton. Minulla oli vain vihkoni ja istuin samoissa pulpeteissa kuin lapset enkä tuonut itseäni esiin mitenkään. Joskus minua katsottiin, toisinaan minulta tultiin kysymään mitä teen, mutta aika nopeasti lapset lakkasivat kiinnittämästä minuun juurikaan huomiota, koska vaikka en ollut yksi ohjaajista, ohjaajat silti suhtautuivat minuun niin, että minulla oli hyväksytty paikka läksykerhotilassa. Toisinaan herätin kuitenkin mielenkiintoa ja osallistuin peleihin tai ohjaukseen tai minulta haettiin jonkinlaista huomiota. Sain halauksia ja hymyjä ja kohtasin hämmentyneitä lapsia, jotka halusivat ilmoittautua minulle, koska he luulivat minun kirjoittavan nimiä ylös. Olin kentällä ollessani jollain tavalla välimaastossa: hiljainen aikuinen, jolla ei ole selkeää roolia. Itse en päässyt lasten maailmaan sisälle, mutta tarkkailin heidän maailmaansa ulkopuolelta ja seurasin heidän kohtaamisiaan. Toisaalta tutkimukseni tarkoitus ei ollutkaan päästä osalliseksi lasten maailmasta. Kentälläolajakso oli siihen aivan liian lyhyt ja LäksyHelppi itsessään liian rakenteeton (lapset tulevat ja menevät oman tahtonsa mukaan ja he saattavat vaihtua kerrasta toiseen, ohjaus on yksilöllistä ja tila on jatkuvassa muutoksessa), jotta se olisi ollut mahdollista. Ehkä kokeneempi tutkija olisi voinut löytää keinoja osallistua lasten maailmaan enemmän, mutta itse otin enemmän tarkkailijan roolin. Osittain myös tästä syystä päädyin haastattelemaan vain

aikuisia ohjaajia: en kokenut, että minulla olisi riittävästi osaamista ja ymmärrystä lapsien haastattelemista varten. Haastatteluaineistosta siis puuttuu lasten oma näkemys kulttuurien välisestä kohtaamisesta, ja jatkotutkimuksen kannalta olisikin hyvä, että haastatteluaineisto koostuisi molempien kulttuuristen toisten kohtaamiskokemuksista.

Haastattelujen teon aloitin vasta siinä vaiheessa, kun olin tutustunut ohjaajiin kunnolla ja läksykerhon arki oli minulle jo jonkin verran tuttua. Ensimmäisen haastatteluni tein melkein kaksi kuukautta kenttätöiden aloituksen jälkeen huhtikuun lopulla 2016 ja haastattelut tein pääasiassa SPR:n toimistoilla ja LäksyHelppi -luokissa läksykerhon päätyttyä sen mukaan, miten ohjaajille parhaiten sopi. Yhteen haastatteluun sain vastauksen sähköpostitse, ja viimeisen haastattelun tein ohjaajan kotona. Ensimmäisen haastattelun aikana luokkaan jäi hetkeksi toinen ohjaaja viimeisen oppilaan kanssa ja myös siivooja kävi tilassa kaksi kertaa kysymässä voisiko hän jo tulla siivoamaan (olin pyytänyt rehtoreilta luvat luokkien käyttöön). Haastattelu meni kuitenkin todella hyvin, ja vain pieni kiireen tuntu varjosti tilannetta. Toisen haastattelun yhteydessä puhelimeni soi aivan haastattelun lopulla enkä huomannut, että nauhoitus katkesi siihen. Näin ollen tästä haastattelusta puuttuu lopun nauhoitus. Muutoin saimme pitää haastattelut täysin keskeytyksettä ja ilman kiireen tuntua. Haastattelurunko (liite 5) muotoutui seminaarin aikana tutkimussuunnitelmani, teoreettisen viitekehysten ja mielenkiinnonkohteitteni pohjalta. Sain palautetta sekä ohjaajaltani että muilta seminaarilaisilta, ja tämä auttoi haastattelukysymysten selkokielistämisessä ja fokusoimisessa. Koska kyseessä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, en ole kysynyt aivan samoja kysymyksiä kaikilta ohjaajilta. Kuulostelin haastattelutilanteessa sitä, miten ohjaajat kokivat kysymykset ja jätin pois tai lisäsin kysymyksiä sen mukaan. Saatoin myös kysyä jostain läksykerhossa tapahtuneesta asiasta haastattelun yhteydessä ja koska haastattelut olivat keskustelevia, ne ovat pituudeltaan 1-2 tuntia. Osan haastatteluista litteroin kokonaan ja lopullisen tutkimusnäkökulman vakiinnuttua loput litteroin kulttuurien välisen kohtaamisen osalta.

Etnografisessa haastattelussa molemmat tietävät toisistaan jotain, ja tästä syystä haastattelu on usein enemmän keskustelutilanne kuin virallinen haastattelu. Haastattelussa voi tulla ilmi myös poikkeuksellisia asioita, koska tutkijan havainnot ja tutkittavan tulkinnot eivät välttämättä kohtaa. Tutkittavilta voi myös kysyä havainnointitilanteissa esiin nousseista

asioista, ja näin tulkinnot eivät jää vain tutkijan omien huomioiden varaan. (Tolonen & Palmu 2007, 89-91.) Lisäksi etnografisen haastattelun erityisominaisuuksiin kuuluu se, miten haastattelu linkittyy aiempaan aineistoon. Näin ollen kontekstilla on valtava merkitys etnografista aineistoa analysoidessa. (Tolonen & Palmu 2007, 110.) Haastattelun voidaan taas ajatella onnistuneen, jos tutkija saa kiinnostavaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä tai jos esimerkiksi vaikean haastattelun saa vietyä loppuun eikä se jätä tutkittavalle ikävää oloa. Haastattelun jälkivaikutusten reflektointi on jopa merkityksellisempää kuin itse haastattelutilanteen reflektointi. (Tolonen & Palmu 2007, 111.)

Tolonen ja Palmu (2007, 97) toteavat, että vaikka etnografisessa haastattelussa tutkija ja tutkittava tuntevat toisensa, tilanteessa haetaan silti aina yhteistä tilaa: selitellään, tutustutaan ja neuvotellaan. Haastattelutilanne on myös haastateltavalle uusi, vaikka hän tutkijan tuntisikin, joten on tutkijan tehtävä kertoa haastattelun käytänteistä ja johdattaa tutkittava luontevasti tilanteeseen. Kävin itse haastattelun alussa kaikkien haastateltavien kanssa samat asiat läpi:

Haastattelu on täysin vapaaehtoinen ja sen voi keskeyttää koska tahansa. Myös jonkin osan voi pyytää jättämään käyttämättä tai jos johonkin kohtaan haluaa tehdä korjauksia tai lisäyksiä, se on mahdollista myös jälkikäteen. Nauhoitan haastattelut, jotta raportointi olisi mahdollisimman todenmukaista ja vivahteikasta.

Kaikki tieto on merkityksellistä ja minulla ei ole mitään odotuksia kerrotun suhteen, joten kaikenlaiset kokemukset ja näkemykset ovat tervetulleita. Hiljaisuuksia ei myöskään tarvitse pelätä. Jos haastattelussa tulee taukoja, se on ihan ok ja asioita voi miettiä pidempäänkin. Haastattelu voi olla myös hämmentävä tilanne. Epävarmuus ja hämillisyys ovat ihan ok tunnetiloja ja saatamme kokea niitä molemmat.

Valitettavasti en kertaakaan nauhoittanut tätä alkuselostustani, joten tästä on vain muistinvarainen, kirjallinen versio olemassa. Puheessa olen muuttanut lauseita puhekieliseksi sekä antanut haastateltaville tilaa kommentoida ja kysellä asioita. Ennen haastattelujen toteuttamista luin useista eri lähteistä (ks. esim. Tolonen & Palmu 2007) siitä, millaisia asioita haastattelussa saattaa nousta esiin, ja erityisesti tuo sallivuus sitä kohtaan, että haastattelu voi

olla hämmentävä ja epävarmuutta herättävä tilanne sekä lohdutti että loi varmuutta haastattelutilanteeseen. Tunsin, että kun saimme yhdessä olla "huonoja", tilanteesta poistui paineet ja pystyimme vain keskustelemaan asioista, vaikka minä esitinkin kysymyksiä ja vein keskustelua eteenpäin. Kontekstilla, ajalla, paikalla sekä haastattelijan ja haastateltavan tunnetiloilla ja valtasuhteilla on myös iso vaikutus siihen, miten haastattelu onnistuu ja mitä siinä halutaan jakaa. Toisinaan haastateltava saattaa myös paljastaa liikaa haastattelussa, ja tällöin on tutkijan tehtävä pohtia, minkä tiedon käyttäminen on eettisesti oikein. (Tolonen & Palmu 2007, 101-102.) Haastateltavistani jokainen antoi minulle haastattelun jälkeen vapaat kädet aineistoni suhteen, ja osa heistä vielä kertoi jälkikäteen lisää asioita, joiden ajatteli olevan mahdollisesti merkityksellisiä tutkimukseni kannalta. Tämä tapahtui siitäkin huolimatta, että osa itki haastattelujen aikana ja osa kertoi esimerkiksi syrjimiskokemuksista, uhkatilanteista tai hetkistä jolloin kulttuurikäsitykset ovat törmänneet, kun he ovat olleet lasten kanssa tekemisissä. On kuitenkin minun tehtäväni käsitellä aineistoani hienovaraisesti ja tutkittaviani kunnioittaen.

#### 4.3 Tutkijan positio läksykerhon arjessa

Havainnot ja tulkinta tapahtuvat aina tietystä perspektiivistä (tieto on johonkin aikaan, paikkaan ja tietäjään kiinnittynyttä), ja siksi onkin tärkeää kartoittaa oma positionsa tutkijana. Tutkijan perspektiivi kehkeytyy seuraavista asioista: luokkatausta, kasvatus, koulutus, rotu, uskonto ja sukupuoli sekä mikä tahansa sellainen piirre, jonka voidaan ajatella vaikuttavan siihen, miten tutkija kyseistä tutkimusta tekee. (Gould 2016, 25; Lappalainen 2007a, 10-11.) Refleksiivisyydessä varsin haastavaa on juurikin sen tietäminen, mikä mahdollisesti voisi vaikuttaa omiin näkemyksiin tutkijana. Olen pyrkinyt koko tutkimukseni ajan paikantamaan itseäni tutkijana, mutta mitään selvää tietä oman positionsa ymmärtämiseen ei ole, ja uskonkin, että ymmärrys syvenee vain kokemuksen myötä. Omaan tulkintaani vaikuttanee ainakin se, että olen yli 40 -vuotias nainen ja olen syntynyt keskiluokkaiseen suomalais-perheeseen, minulla ei ole lapsia enkä ole tehnyt lasten kanssa töitä, olen käynyt sekä ammatillisen että akateemisen koulutuksen, perheeni on varsin kristillinen, mutta itse en ole ja olen aikuisopiskelija, jolla on kaksikymmentä vuotta työkokemusta. Lisäksi silloin kun kävin peruskoulun ja lukion, luokat olivat etnisyydeltään huomattavasti homogeenisempiä kuin

nykyään, ja vaikka tunnen paljon ihmisiä eri puolilta maailmaa, en ole valitettavasti tutustunut esimerkiksi pakolaistaustaisiin ihmisiin Suomessa. Toisaalta kasvoin Malmilla, jonne sijoitettiin pakolaiskeskus vuonna 1985, ja jossa näkyi katukuvassa niin vietnamilaisia, somaleja, kosovolaisia kuin romanejakin. Tämä aiheutti sekä ristiriitoja ympäristössä että lisäsi tietoutta ja ymmärrystä erilaisuutta kohtaan. Kaikki nämä piirteet vaikuttavat siihen, mistä aiheesta olen tutkimukseni tehnyt, miten olen aineistoni kerännyt, miten minuun on kentällä suhtauduttu, miten olen aineistoni analysoinut ja millaisia asioita nostan esiin aineistostani. Esimerkiksi kokemattomuuteni lasten kanssa vaikutti osittain siihen, että lopulta päädyin haastattelemaan vain aikuisia ohjaajia, ja toisaalta taas se, etten itse ole kohdannut peruskoulussa kovinkaan montaa maahanmuuttajataustaista lasta, eriyttää koulukokemukseni nykyajan lapsien kokemuksista ja se voi vaikeuttaa ymmärrystäni. Positiivisella tavalla esimerkiksi aikuisopiskelijuuteni toi minut lähemmäksi ohjaajia ja heidän kokemuksiaan, ja koin, että välillemme syntyi nopeasti luottamuksellinen suhde molemmissa läksykerhoissa. Myös koulukokemukseni ovat lähempänä ohjaajien kokemuksia, joten siltäkin osin näkemysmaailmani on samanlaisempi heidän kuin läksykerholaisten kanssa.

Kentällä tutkijan tulee kyetä sekä kuuntelemaan että prosessoimaan kuulemaansa jatkuvasti, ja samalla hänen tulee myös hallita kunnioittava sosiaalinen vuorovaikutus (Gould 2016, 29). Toisaalta oli lohdullista kuulla Gouldin (2016, 33) puhuvan myös "kentällä tehottomasti sähläävästä empiirisestä persoonasta", koska toisinaan kentällä olo tuntui juuri siltä. Reflektiivisyys auttaa tutkijaa kuitenkin löytämään parempia tapoja tehdä asioita, ja Gouldin (2016, 26-27 ja 33-35) mukaan voimme myös kalibroida itsemme uudelleen vastaanottamaan erilaista informaatiota kuin aiemmin. Tutkijaminä ja kenttäminä voidaan siis erottaa toisistaan, ja reflektion avulla tutkijaminä voi kehittää itseään. Esimerkiksi itse jäin pohtimaan sitä, miten vähän tein jatkokysymyksiä kentällä ollessani, eli en kysynyt: "Mitä tuossa tapahtui?". Monet tilanteet jäivät nyt oman tulkintani varaan tästä syystä. Toisaalta tilanteet olivat niin hirvittävän nopeita ja vaihtelevia juurikin LäksyHelpin erityisen luonteen vuoksi, että en monesti ehtinyt edes miettimään, että voisin kysyä jostain asiasta lisää. Olen myös keskittynyt pääasiassa vuorovaikutukseen ja dialogiin havainnoidessani tilanteita, koska sitä on kaikkein helpointa seurata tilassa, jossa ei ole selkeää järjestystä. Jälkikäteen havaintomuistiinpanojani lukiessani olen huomannut, miten paljon kuvailu elävöittää muistiinpanoja ja auttaa

muistamaan tilanteita paremmin. Jo pelkästään sen mainitseminen, miten joku istuu ja millainen paita hänellä on päällä, auttaa palauttamaan tilanteen kirkkaasti mieleen. Jatkuvasti muuttuvassa tilanteessa on kuitenkin vaikea muistaa tuollaisia yksityiskohtia, kun ympärillä tapahtuu koko ajan jotain mielenkiintoista ja potentiaalisesti olennaista tutkimuksen kannalta. Näitä asioita olisi voinut tietysti jälkikäteen lisätä muistiinpanoihin, mutta en ole niitä valitettavasti kirjoitushetkellä lisännyt.

Relationaalinen refleksiivisyys auttaa tutkijaa näkemään vallan jälkiä tutkijan ja tutkittavien välisessä suhteessa: miten tutkijan ammatillisissa verkostoissa luodut käsitteet sopivat tutkimusaineiston toimijoiden merkityssisältöihin, millaisiin projekteihin tutkittavat voivat yrittää rekrytoida tutkijaa tai vaikkapa kuka sanoo viimeisen sanan tutkittavien todellisuudesta? (Gould 2016, 30-31.) Vaikka en esimerkiksi itse aktiivisesti tuota eriarvoisuutta ja pyrin itse asiassa vastustamaan sitä, olen silti osa järjestelmää, jossa minulla on kotimaassani ja maailmassa yleensä paremmat oltavat, koska olen syntynyt suomalaisperheeseen, olen vaaleaihoinen, ja opiskelen Helsingin yliopistossa, jonne esimerkiksi maahanmuuttajataustaisen nuoren on hyvin vaikea päästä. Olen monella tavalla etuoikeutettu. Jos en ota tätä huomioon analysoidessani aineistoani, tulkintani voivat jäädä aika pintapuoleisiksi. Kuten jo aiemmin toin esiin, refleksiivisyys on erittäin tärkeä osa etnografiaa ja sen laatuvaatimuksia. Sen voi kuitenkin ymmärtää monin eri tavoin. Pillowin (2003, 192-193) mukaan tutkijan tulisi reflektoida erityisesti epämukavuuksia. Tämä on sekä tutkijan luomien representaatioiden että koko tutkimusprosessin kyseenalaistamista unohtamatta kuitenkin tutkimuksen todellista tarkoitusta ja tarvetta löytää laajempia merkityksiä. Tutkimukseni aikana jouduin useita kertoja tilanteeseen, jossa en tiennyt, miten käyttäytyä tai miten olla "oikeanlainen". Esimerkiksi kun osallistuin ensimmäistä kertaa Läksykerho kahden arkeen, kohtasin tokaluokkalaisten lapsen, joka alkoi jutella kanssani, mutta ei halunnut kertoa minulle nimeään ja valehteli minulle monennella luokalla hän on. Koska minulla ei ole paljon kokemusta lapsista, en oikein osannut suhtautua häneen tässä tilanteessa. Toisaalta lapsi itse suhtautui minuun jatkossa lähinnä hiljaisella uteliaisuudella, joten otin hänen käytöksensä toimijuuden turvaamisena. Minä olin vieras hänen tilassaan. Hän oli myös varsin vilkas ja hyvin tuttu ohjaajien keskuudessa. Jollain tavalla hän siis haastoi ympäristöään aktiivisesti, mutta pidin hänen asenteestaan. Myös ensimmäinen ohjaaja-



kokemukseni oli hämmentävä ja jopa hieman pelottava. Päädyin ohjaamaan, koska lapsia oli sillä kerralla paljon ja ohjaajia vain kaksi, ja he pyysivät apuani. Oli aika pelottavaa lähestyä vieraita lapsia ja muutama kieltäytyminen avustani lisäsi epävarmuuttani. Pian vieressäni istunut kuudesluokkalainen lapsi pyysi kuitenkin apua äidinkielen (suomen kieli) kertaamisessa, koska hänellä oli tentti seuraavana päivänä. Tunsin itseni ohjatessa varsin kömpelöksi ja hölmöksi, koska minulla ei tuolloin vielä ollut opettajakokemusta enkä muistanut mitään äidinkielen kielioppisäännöistä. Koin myös paineita, koska hän oli kymppin oppilas ja oli saanut äidinkielen kokeista aiemmin ysejä ja halusi nyt kymppin. Olin koko tilanteessa pelkästään persoonani varassa, koska minulla ei ollut mitään kokemusta vieraista (maahanmuuttajataustaisista) lapsista tai ohjaamisesta enkä ollut erityisemmin hyvä edes itse opiskeltavassa aineessa. Tunsin epäonnistuneeni täysin, ja kysyinkin muilta ohjaajilta kerhon päätyttyä, tuntevatko he koskaan oloaan riittämättömäksi ohjatessaan lapsia. Tunne on kuulemma aika yleinen, mutta siihenkin tottuu ja sitä oppii sietämään, ja aika nopeasti oppii hyödyntämään sekä muiden ohjaajien osaamista että oppikirjoja. Joka tapauksessa ohjaamani lapsi sai lopulta tentistä hyvän arvosanan, ja hän halusi, että ohjaan häntä jatkossakin. Toisaalta tämä johti siihen, että niinä kertoina, kun hän oli paikalla, käytin havainnointiaikaani siihen, että ohjasin häntä. Tämä kertoo siis jotain siitä, miten paljon omat tunteet voivat vaikuttaa siihen, mitä päätyy kentällä tekemään. Jos olisin kokenut onnistuneeni ohjauksessa hyvin, olisin varmaan helpommin kyennyt sanomaan hänelle ei, mutta koska hänen hyväksyntänsä validoi kokemukseni ohjaajana, koin velvollisuutta auttaa häntä. Sain myös hänen kanssaan arvokasta kokemusta siitä, mitä kaikkea ohjaajantyö voi olla ja millaisia epämääräisiä tilanteita ja tunteita siinä voi syntyä.

Tutkijan tulee osata myös navigoida kentällä niin, etteivät tutkittavat lähde viemään tutkimusta johonkin tiettyyn suuntaan. Tutkija on riippuvainen tutkittavien sallivasta asenteesta ja tämä vaatii tutkijalta kykyä olla ystävällisen kunnioittava mutta samalla päättäväinen oman tutkimuksensa sisällöstä. Ranta (2016) kuvailee artikkelissaan omia kokemuksiaan tutkijana Bolivian ministeriössä poliittisen murroksen aikana. Hän joutui tekemään hyvin paljon työtä sen eteen, ettei hänen tutkimustaan käytettäisi henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen. Milloin hänen odotettiin luovan tietynlaista kuvaa nykyhallinnon pyrkimyksistä, milloin taas häntä yritettiin käyttää vakoojana ja milloin hänen odotettiin tukevan uuden puolueen

kehitystä. Onkin tärkeää miettiä milloin tutkijan ja tutkittavien suhde on vastavuoroinen ja milloin hyväksikäyttöä (Ranta 2016, 40). Itse joudun esimerkiksi miettimään sitä, miten ylläpidän tutkittavieni anonymiteettiä tilanteessa, jossa SPR:n sisällä tutkimuksestani ollaan oltu hyvin avoimia ja esimerkiksi koulutustilanteissa on tullut selväksi mitä läksykerhoja tutkin. En ole myöskään täysin selvästi pystynyt pitämään kahta tutkimaani kerhoa erillään toisistaan vaan olen puhunut molempien tahojen kanssa toisen osaston toiminnasta ja siellä tekemistäni havainnoista. Tutkimuksestani ollaan oltu hyvin kiinnostuneita, joten olen jatkuvasti joutunut miettimään, miten paljon voin sanoa, missä tilanteessa, kenelle ja mikä on sallittua ja mikä ei. Toisaalta tutkittavani itse ovat suhtautuneet tutkimukseeni positiivisena kiinnostuksen ilmaisuna, joka tuo heidän toimintaansa näkyviin ja auttaa heitä itseäänkin ymmärtämään, mitä he tekevät ja miksi, joten he eivät ehkä itse koe anonymiteettiään aivan niin tärkeäksi kuin minä. Tästä huolimatta pidän tärkeänä, että tutkimusraportin sivuilla yksittäisiä henkilöitä ei voi tunnistaa. Ajattelen näin erityisesti, koska ohjaajat ovat olleet hyvin avoimia kanssani ja puhuneet myös haastavista asioista suoraan. Tähän avoimuuteen on osittain vaikuttanut varmaankin tietynlainen episteeminen kumppanuus, eli se että tutkittavilla on yhtä paljon tai enemmän valtaa kuin tutkijalla (Ranta 2016, 43-44). Lähes kaikilla haastattelemillani ohjaajilla on korkeakoulutus, he ovat kielitaitoisia ja pitkän uran tehneitä, ja he ovat kiinnostuneita maailman tilasta. Heillä on myös enemmän kokemusta SPR:n toiminnasta ja LäksyHelpistä kuin minulla, ja he tuntevat lapset ja koulut toisin kuin minä. Tämä lyhyt kuvaus keskusteluistani ohjaajien kanssa kertoo käytännössä siitä, miten kokeneita, osaavia ja maailmasta kiinnostuneita he ovat:

Keskustelen Raijan kanssa gradustani. Hän kertoo omista opinnoistaan ja siitä millaista oli tehdä gradua kirjoituskoneella. Puhumme myös matkustelusta Raijan ja Leenan kanssa. Raija on lähdössä Mongoliaan ja Leena on ollut TransSiberian matkalla. Leena kertoo myös SPR:n kansainvälisestä toiminnasta sekä Puolikuun, Ristin ja Kristallin tunnusten merkityksistä. Ne eivät ole logoja vaan suojamerkkejä. Kristalli on luotu erityisesti sellaisia alueita varten, jotka eivät asetu hyvin puolikuun tai ristin alle, kuten esimerkiksi Israel.

LÄKSYKERHO 1, KOLMAS TAPAAMINEN

Kentälle saapuessani olin siis heidän myötämielisyytensä varassa, ja samalla tiesin asioista paljon vähemmän kuin he. Tämä vähensi tutkijuuden tuottamaa auktoriteettiasemaa, samoin kuin se, että olen opiskelija enkä vielä valmis tutkija. Toisaalta työtäni selkeästi arvostettiin ja minun kanssani haluttiin jakaa asioita auliisti, enkä missään vaiheessa kokenut, etten olisi tervetullut. Lapsille olin taas joko kuin yksi ohjaajista tai ulkopuolinen aikuinen, jonka olemassaolon luokkatilassa legitimoiti ohjaajien hyväksyntä. Jos minulta kysyttiin, mitä teen, vastasin tutkivani sitä, miten ihmiset käyttäytyvät toisiaan kohtaan ja millaisia asioita LäksyHepissä tapahtuu. Hyvin usein minusta ei oltu kiinnostuneita eikä minuun kiinnitetty juurikaan huomiota. Lapsiin nähden tutkijan positioni tärkeys tuli esiin erityisesti raporttia kirjoittaessani, jolloin minulla on valtaa tulkita havainnoimiani asioita.

Aineiston keruun aikana positioni oli hyvin vaihteleva. Toisinaan olin objektiivinen tarkkailija ja vain kirjasin tapahtumia ylös. Keskityin erityisesti lasten ja ohjaajien väliseen vuorovaikutukseen, mutta myös siihen, mitä tilassa yleisesti tapahtuu. Toisinaan taas olin osallistuva ohjaaja ja ohjasin lapsia muiden ohjaajien mukana, jos kiirettä oli liikaa. Toisinaan olin myötäilevä haastattelija, joka kuunteli sekä itkut että ilot. Minut yllätti etnografina täysin se, miten paljon ja miten nopeasti kiinnyn tutkittaviini. Erityisesti lasten vilpittömän oleminen teki minuun vaikutuksen, ja totesinkin moneen kertaan aineiston keruun aikana, etten kykene olemaan objektiivinen tutkija. Tässä kuvaan tätä tunnettani havainnointipäiväkirjani sivulla ensimmäisen havainnointikerran jälkeen Läksykerho kahdessa:

Lopuksi pelaamme Suomi -peliä kolmen maahanmuuttajalapsen kanssa. Jokaisella ohjaajalla on oma oppilas pelikaverina ja minä pelaan itsekseni. Peli on kiva ja nauramme paljon. Lapset lukevat kysymykset ja neuvottelevat ohjaajien kanssa oikeista vastauksista. Kaikki lapset ovat aivan huippusuloisia enkä tiedä, miten opettajat ja lapsien kanssa tekemisissä olevat tutkijat pitävät ammatti- ja kotiminänsä erillään. Olen aivan ihastunut näihin lapsiin. Myös niihin villeimpiin, niihin jotka vievät tilaa ja hakevat huomiota. Mietin, onko minusta tutkijaksi, kun tunnen jo nyt kiintymystä lapsia (ja ohjaajia) kohtaan ja haluan vain kuulla, mitä heillä on sanottavana.

LÄKSYKERHO 2, ENSIMMÄINEN TAPAAMINEN

Hage (2009, 75-78) kutsuu tätä tutkijan hämmentävää suhdetta tutkittaviinsa etnografiseksi häilyvyydeksi (ethnographic vacillation), jossa tutkijan analyttinen tarkastelu, tunneperäinen samaistuminen tutkittaviin ja poliittiset tunteet limittyvät keskenään. Analyttisen etäisyyden ottaminen tutkittaviin on siis haastavaa kaikille tutkijoille, vaikka se onkin henkilökohtainen kokemus, ja toisille tärkeämpää kuin toisille. Kuitenkin tärkeää on myös se, ettei etnografinen tutkimus redusoidu pelkäksi osallistumiseksi ja empiiriseksi kuvaukseksi, jolloin se ei eroa journalismista. (Onodera 2016, 72 ja 86.)

Perinteisesti tieteessä on pyritty arvovapauteen (puolueettomuus, neutraalius ja autonomia), jolloin teorioiden ja hypoteesien hyväksyttävyyttä arvioitaessa tiedolliset arvot ja moraaliset ja yhteiskunnalliset arvot on pidetty erillään. Itse haluan tuoda arvoni esiin, koska arvot vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen. Jo pelkästään päätös siitä, mitä jokin tutkittava ilmiö (esimerkiksi kulttuuri) pitää sisällään on moraalisesti väritynyt. (Rolin, 2005, s. 103-104.) Valitsemamme tutkimusaiheet, määrittelemämme käsitteet ja aineistomme ovat siis kaikki jollain tavalla moraalisten ja yhteiskunnallisten arvojemme vaikutuspiirissä. Sen hyväksyminen, että arvot ohjaavat meitä riippumatta siitä, miten arvovapaita ja objektiivisia haluaisimme olla, tuo nämä arvot tutkijayhteisön tietoisuuteen. Kun olemme tietoisia siitä, mikä meitä ajaa kysymään tietynlaisia kysymyksiä tai miksi olemme kiinnostuneita joistain asioista olematta kiinnostuneita toisista, pystymme myös paremmin näkemään, millä tavalla nämä taustalla vaikuttavat arvot näkyvät työssämme ja voimme ne muulle tiedeyhteisölle tuoda selkeästi esiin. Tällöin joku toinen kykenee katsomaan työtämme jälleen hieman objektiivisemmin ja jatkamaan siitä, mihin jäimme. Tavallaan siis tieteen ihanne objektiivisuudesta ja arvovapaudesta voi itse asiassa hämärtää niitä asioita, jotka vaikuttavat tutkimuksen objektiivisuuteen. Jos taas pyrimme olemaan avoimempia ja läpinäkyvämpiä siitä, mikä kaikki meistä itsestämme ilmenee myös tutkimuksessamme, saatamme päästä lähemmäksi objektiivisuutta. Christians (2008, s. 198) toteaa, että sellainen malli, jossa tutkija nähdään moraalisesti neutraalina ja objektiivisena tarkkailijana, jättää muun muassa huomiotta valtaerot sukupuolten, seksuaalisten suuntautumisten, luokkien, etnisyyksien ja kansallisuuksien välillä. Se on hierarkkinen ja patriarkaalinen, eikä huomioi sitä, että tutkija on osa yhteisön ja kulttuurin valtarakenteita. (Christians, 2008, s. 198.) Oma arvomaailmani vaikuttaa tutkimukseeni ainakin siten, että näen ihmisten välillä enemmän yhtäläisyyksiä kuin

eroja ja keskityn helpommin positiivisiin kuin negatiivisiin asioihin. Tästä syystä myös teoriavalintani ja aineistosta nostamani esimerkit ovat enemmän kulttuurien välisen kosketuspinnan hakemista kuin erojen ja poissulkemisien etsimistä. Toisaalta koska olen tietoinen siitä, että suhtaudun ihmisiin ja asioihin automaattisesti enemmän positiivisesti kuin neutraalisti tai objektiivisesti, pystyn myös refleктоimalla toimintaani tekemään toisenlaisia ratkaisuja sekä avaamaan ajattelutapani tuomia erityispiirteitä tutkimuksessani.

Pidän tärkeänä myös sitä, etten purista aineistoani vain tiiviiseen muottiin saadakseni siitä jotain selkeää irti, vaan että todella kuuntelen sen monia merkityksiä. Ajatteluni on hyvin holistista ja näen kokonaisuuksien kertovan paljon enemmän siitä, miten asiat rakentuvat kuin asiayhteyksistä irrotettujen teemojen ja lauseiden. Tästä syystä myöskin yhden rajatun analyysimenetelmän käyttäminen tuntuu aineistoni kannalta epäjohdonmukaiselta. Näen totuuden muodostuvan sanojen välissä, ja näen sen rikkinäisinä palasina, jotka yhdessä kuvaavat sitä, miten asiat toimivat ja miksi. Siksi en myöskään usko, että aineistossa toistuvat sanat tai teemat kertoisivat siitä, miten aitoa kohtaamista syntyy. Sen sijaan näen, että yhdessä koko aineisto kuvaa merkityksellisesti sitä, miksi kykenemme ymmärtämään toisiamme ja miten aito kohtaaminen tuottaa kuulumista. Olen kuitenkin hyvin tietoinen siitä, että kokonaisuus ei koskaan selitä riittävästi jotain tiettyä ilmiötä. Kokonaisuus on liian laaja selittämään mitään. Siksi tarvitaan pienempiä ja hallitumpia osia. En kuitenkaan haluaa kadottaa aineiston autenttisuutta etsiessäni merkityksellisiä selityksiä. Tämä ajattelu on ohjannut minua koodauksien, ryhmittelyjen ja teemoitteluiden läpi kohti yhä holistisempaa analyysiä, jossa otan huomioon sen, että ihmiset eivät ole vain yhtä olematta toista. Sama ihminen voi yleistää tai olla yleistämättä tai olla ennakkoluuloinen ja samalla tuomita rasismin. Tarkoitukseni on siis tavoittaa aineistoni monimuotoisuus siten, että myös analyysini on monimuotoinen, kuunteleva ja herkkä. Tämä on tutkijaminäni positio analyysivaiheessa.

#### 4.4 Aineiston analysointi

Kun lähdin kentälle keräämään aineistoani, minulla oli vain pieni aavistus siitä, mitä olen tutkimassa: "Millainen monikulttuurisen kohtaamisen tila SPR:n LäksyHelppi on?" Olin

ajatellut toteuttavani tutkimukseni grounded theorymaisen avoimesti ja täysin aineistolähtöisesti. Lisäksi keräsin aineistoani sillä ajatuksella, että voisin myöhemmin lisäaineistolla tehdä tästä myös väitöskirjan. Tästä syystä aineistoni on varsin laaja. Halusin lähestyä tutkimaani ilmiötä mahdollisimman avoimin mielin ja kuvata asioita ilman, että minulla on jokin käsitys siitä, millaisia tuloksia haluaisin tai miten aineistoni tulisi sopia valitsemiini teorioihin tai käsitteisiin. Toki tämä myös tarkoittaa sitä, että aineistoni massiivisuuden vuoksi olen joutunut tekemään siihen rajauksia. Litteroin suurimman osan haastatteluista vain kulttuurien välisen vuorovaikutuksen osalta, koska tutkimuskysymykseni tarkentuivat työn edetessä käsittelemään kulttuurien välistä kohtaamista ja kuulumista. Samalla tavalla keskityin havainnointiaineiston tyypittelyssä vain niihin kohtiin, joissa kulttuurien välinen vuorovaikutus oli läsnä. Päätin lopulta analysoida aineistoni etnografisesti, monia aineistoja kuunnellen, koska mikään muu ei tuntunut istuvan aineistoni ja tutkimusongelmani käsittelyyn. Analyysissäni on kuitenkin vaikutteita myös temaattisesta ja narratiivisesta analyysistä, koska olen kiinnostunut sekä siitä mitä sanotaan että miten sanotaan. Lisäksi tapani tulkita ja nähdä asioita on hyvin holistinen, joten myös analyysini peilaa tätä.

Analyysimenetelmänä etnografinen analyysi on häilyvä (ks. esim. Huttunen 2010; Rastas 2010). Se on aineiston systemaattista käsittelyä monitahoisesti, ja analyysissäni onkin triangulatiivinen ote. Tämä taas tekee analyysistä haastavaa, mutta myös rikasta, ja se luo kokonaisvaltaisempaa kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. (ks. esim. Viinamäki 2007.) Viinamäen (2007, 190) mukaan triangulatiivisen tutkimusotteen ongelmana on se, että itse analyysi ja tutkimustulosten raportointi saattavat pirstaloitua toisistaan riippumattomiksi osakokonaisuuksiksi. Tämä voidaan hänen mukaansa kuitenkin välttää sillä, että tutkimuksen eteneminen juonellistetaan, eli jokainen osa liitetään selkeästi toisiinsa. Tässä lähestymistavassa olennaista on myös se, että teoriaa, aineistoa, tuloksia ja johtopäätöksiä keskustelutetaan keskenään.

Huttusen (2010, 43) mukaan havainnointiaineisto tekee etnografiasta etnografiaa, ja etnografiassa aineisto koostuu usein monista osista ja sitä luetaan ristiin ja rinnakkain. Siitä huolimatta haastatteluaineisto on yleensä analyysin keskiössä myös etnografisessa

tutkimuksessa. Muu aineisto taas tukee haastattelujen käsittelyä ja analyysiä, ja haastattelut täytyy huolellisesti sitoa koko aineistoon. (Huttunen 2010, 43.) Etnografista aineistoa käsitellään kuitenkin samalla tavalla osissa kuin muutakin kvalitatiivista aineistoa, eli se jaetaan esimerkiksi teemoihin, tyyppeihin ja kategorioihin. Tämä voi Jacksonin ja Mazzein (2013, 261) mukaan helposti kuitenkin johtaa tiedon yksinkertaistumiseen sen sijaan, että tieto avautuisi ja lisääntyisi. He toteavatkin, että tämän estämiseksi aineisto ja teoria tulisi yhdistää toisiinsa, ja aineistoa tulisi lukea teoria mielessä pitäen koko ajan (thinking with theory). Olennaista on myös se, että tutkija pyrkii näkemään aineistossaan jotain muuta kuin, mitä hän jo ajattelee ja tietää tai miten hän kokee asioiden olevan (Jackson & Mazzei 2013, 269). Tähän olen pyrkinyt myös omassa tutkimuksessani tekemällä teoreettisesta viitekehyksestäni taulukon, johon olen peilannut analyysini eri vaiheita (ks. taulukko 3).

TEOREETTINEN VIITEKEHYS	TUTKIJAT
<b>1) Kulttuurikäsitteet</b>	
Kulttuuria ei nähdä ulossulkevana	Puuronen (2011); Saukkonen (2013)
Kulttuuri nähdään muuttuvana ja vastavuoroisena	Hall (1999); Saukkonen (2013)
Yksilö ei ole ennakkoluuloinen, stereotypointiin taipuvainen tai etnosentrinen	Brown (1986; 2010)
Yksilö ei samaistu jyrkästi kansalliseen kulttuuriin	Saukkonen (2014); Puuronen (2011); Lehtonen (2015)
<b>2) Toiminta kohtaamistilanteessa</b>	
Kulttuurisen toisen erilaisuutta ja itsemäärittämisoikeutta arvostetaan ja ymmärretään	Holmes & O'Neill (2012); Taylor (1992)
Yksilö ymmärtää itseään ja toista kulttuurisina olentoina	Hall (1990); Dervin & Keihäs (2013)

Taulukko 3. Teoreettisen viitekehysten ydin kulttuurien välisen aidon kohtaamisen ja kuulumisen näkökulmasta

Analyysin tukena käyttämäni teoriaosuus oli ensin paljon laajempi, mutta kavensin sitä vaiheittain hakiessani teoreettisen viitekehysten aitoon kohtaamiseen ja kuulumiseen liittyviä ydinosia. Lopulta tutkimukseni teoriaosuutta ja aineistoa yhteen peilattessani nämä kaksi: a) kulttuurikäsitteet ja b) toimiminen kohtaamistilanteessa muodostivat tärkeimmän teoria-ytimen. Taustaoletukset ja toiminta ovat siis yhdessä linkissä siihen, miten aitoa kohtaamista ja kuulumista syntyy.

Havainnointiaineiston haltuunoton aloitin tyypittelemällä kaikki erilaiset kohtaamistilanteet, jotka tapahtuivat jollain tavalla kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa, eli yksi tai useampi henkilö tilanteessa oli maahanmuuttajataustainen tai keskustelut kohdistuivat jollain tavalla kulttuurienvälisyyteen. Käsitän kohtaamistilanteet episodimaisiksi hetkiksi, joissa toinen havaitaan, tunnistetaan tai otetaan huomioon jollain tavalla. Aineistosta löytyi yhteensä kahdeksantoista erilaista kohtaamistyyppiä, jotka eivät ole ulosrajaavia, vaan yksi kohtaamistilanne voi asettua useamman kohtaamistyyppin alle (ks. taulukko 4). Tämän jälkeen järjestin kohtaamistyyppit kolmeen päätyyppiin: 1) läksykerhon perustoimintaan liittyvät kohtaamistilanteet (esim. luokkaan tulo ja ohjauksen aloitus), 2) tilassa käydyt keskustelut kohtaamistilanteina (esim. ohjaajien keskinäiset keskustelut) ja 3) lapset aktiivisina toimijoina kohtaamistilanteissa (esim. fyysinen kontakti ja kurinpitotilanne). Vaikka *keskustelut* onkin pääkohtaamistyyppinä melko lakea, halusin käyttää juuri sitä osoittaakseni, miten eri tavoin keskusteluja läksykerhokontekstissa käydään. Se siis näyttää "fyysistä" kuvaa siitä, miten keskustelut toimivat kohtaamistilanteina: ohjaajat keskustelevat tilassa keskenään lapsiin liittyvistä kulttuurienvälisistä asioista, ohjaajat keskustelevat ryhmänä lasten kanssa (esim. yksi lapsi ja monta ohjaajaa), ohjaajat keskustelevat luokanopettajien kanssa jne. Näistä jokainen tuo esiin sen, että keskustelut ovat kohtaamistilanteina monipuolisia. Lisäksi ne kuvaavat sitä, että lapset kuulevat tilassa erilaisia keskusteluja, jotka liittyvät heihin joko välillisesti (puhutaan yleisesti asioista) tai välittömästi (puhutaan lapsen tai lasten kanssa asioista).

Havainnointiaineistossa on kaikkiaan noin sata kulttuurienvälistä kohtaamistilannetta ja näistä sadasta moni asettui useampaan kohtaamistyyppiin, minkä vuoksi taulukossa 4 kohtaamistilanteita on noin kaksisataa. Esimerkiksi tämän kohtaamistilanteen olen laittanut sekä lasten välisten suhteiden että lasten ja minun välisten kohtaamisten alle:

Kiharatukkainen lapsi tulee kysymään minulta mitä teen (monet lapset kiinnittävät minuun aika paljon huomiota, sillä olen tilassa ensimmäistä kertaa). Sanon, että teen tutkimusta LäksyHelpissä tapahtuvista kohtaamisista: miten ihmiset puhuvat toisilleen, millaisia tilanteita ihmisten välille syntyy. Hän sanoo, että täällä on aina jokin riita päällä. Levotonta. Lapsi laittaa



minulle nimilapun. Olen Lea jonkun vanhan ohjaajan mukaan. Teen itselleni nimilapun (tässä kerhossa vain ohjaajilla on nimilappu). Nimeni herättää huomiota. Villihkö huivipäinen lapsi sanoo, että nimeni on outo. Kiharatukkainen lapsi sanoo, että nimeni on hyvin yleinen ja hän tuntee monta Johanna.

## LÄKSYKERHO 2, ENSIMMÄINEN TAPAAMINEN

Kohtaaminen tapahtuu pääasiassa minun kanssani—toinen lapsista kertoo minulle yleisestä ilmapiiristä ja myöhemmin tilanteen edetessä molemmat lapsista reagoivat nimeeni—mutta samalla he myös tuovat esiin lasten välisiä suhteita sekä välillisesti että välittömästi. Ensin kiharatukkainen lapsi kertoo lapsien välisistä suhteista ja myöhemmin hän reagoi toisen lapsen kommenttiin nimestäni sanomalla, että nimeni on hyvin yleinen (eli ei outo). Näin ollen olen todennut, että kyseessä on kaksi erilaista kohtaamistilannetta: toinen kuvaa lasten välisiä suhteita tilassa ja toinen minun ja lasten kohtaamisia. Tähän olisi voinut ottaa vielä kolmannen tason mukaan ja käsitellä kohtaamisia kertomusten (välillinen) ja tapahtumien (välitön) kautta, mutta en kokenut tässä tutkimuksessa tarpeelliseksi tehdä tätä erotusta, koska haastatteluaineisto koostuu välillisestä informaatiosta ja käsittelen sitä todellisten tilanteiden kuvauksena, eli vaikka olen kiinnostunut sekä siitä miten kerrotaan että mitä kerrotaan, pääasiallinen tutkimuskohteeni on kuitenkin se, mitä kerrotaan.

Kohtaamistilanteiden tyypittely auttoi ymmärtämään, miten monenlaisia kohtaamistilanteita läksykerhoissa syntyy ja että iso osa niistä tapahtuu läksykerhon perustoiminnan ulkopuolella tai rinnalla, mikä taas kuvaa sitä, että läksykerhoissa ollaan jatkuvassa kontaktissa myös muutoin kuin läksyjä tehden. Kohtaamistyyppit kertovat siis havaittua tarinaa siitä, millaisia kohtaamisia läksykerhokontekstissa tapahtuu, ja näin ollen haastatteluaineiston kertomukset raamittuvat selkeämmin niiden avulla.

KOHTAAMISTYYPIT	LÄKSYKERHO YKSI	LÄKSYKERHO KAKSI	YHTEENSÄ
<b>LÄKSYKERHON PERUSTOIMINTAAN LIITTYVÄT KOHTAAMISTILANTEET</b>			
Luokkaantulo	5	7	12
Ohjauksen aloitus	4	8	12
Ohjaustilanne	9	6	15
Läksyjen lopetus	3	2	5
Luokasta poislähtö	4	3	7
SPR:n viralliset ohjeistukset	1	0	1
Yhteensä	26	26	52
<b>TILASSA KÄYDYT KESKUSTELUT KOHTAAMISTILANTEINA</b>			
Koulun opettaja mukana keskustelussa	5	2	7
Ohjaajien keskinäiset keskustelut	7	6	13
Ohjaajat ryhmänä ja yksi tai useampi lapsi keskustelevat	8	1	9
Yksi ohjaaja ja yksi tai useampi lapsi keskustelevat	8	13	21
Ohjaajien yleiskommentteja tilassa	0	3	3
Lasten ja perheenjäsenten keskustelut	1	0	1
Yhteensä	29	25	54
<b>LAPSET LUOMASSA AKTIIVISESTI KOHTAAMISTILANTEITA</b>			
Lapset hakevat huomiota ohjaajilta	1	8	9
Lasten ja minun väliset kohtaamiset	3	7	10
Pelit ja leikit	0	12	12
Kurinpito-tilanne	2	15	17
Fyysinen kontakti	2	5	7
Lasten väliset suhteet tilassa	7	28	35
Yhteensä	15	75	90
<b>Kaikki yhteensä</b>	<b>70</b>	<b>126</b>	<b>196</b>

Taulukko 4. Kohtaamistilanteet SPR:n LäksyHelpissä

Kohtaamistilanteiden tyypittelyn jälkeen otin tarkempaan tarkasteluun havainnointiaineistosta kulttuurien väliseen kohtaamiseen liittyviä avainhetkiä, eli tilanteita, jotka olivat alusta lähtien puhutelleet minua, ja joita en pystynyt jättämään mielestäni (Emerson 2004, 439). Ruusuvuori,

Nikander ja Hyvärinen (2010, 9) varoittavat kuitenkin siitä, ettei tutkimuksessa ole koskaan kyse aineiston "parhaiden palojen" esittelystä, vaan vastaus tutkimusongelmaan tuotetaan systemaattisen analyysin kautta aineiston kaikkia tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia osia huomioiden. Avainhetket voivat olla kuitenkin merkityksellisiä suunnan avaajia ja omalla kohdallani ne ohjasivat vahvasti teoreettisen viitekehýkseni lopullista muodostumista sekä tutkimuskysymysten tarkentumista (Emerson 2004, 439). Havainnointiaineiston analysoinnin rinnalla aloin tutustua myös SPR:n virallisiin näkemyksiin kulttuurien välisestä kohtaamisesta LäksýHelppi -kontekstissa. Luin läpi mainos- ja koulutusmateriaalia, LäksýHelppi -ohjaajan opasta, tilastoja sekä muistiinpanojani LäksýHelppi -seminaarista ja -koulutuksesta. Poimin niistä kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen liittyviä teemoja ja jäsensin niitä sen mukaan, kertoivatko ne ohjaajista, läksýkerholaisista, LäksýHelpistä vai yleisesti monikulttuurisuudesta. Nämä ryhmät raamittivat lisää sitä, miten SPR:n virallinen linja kulttuurien väliseen kohtaamiseen peilautuu havainnointi- ja haastatteluaineistoon. Tämän jälkeen aloin kysyä haastatteluaineistoltani teoreettiseen viitekehýkseeni pohjautuvia kysymyksiä: Millaisia kulttuurien välisen kohtaamisen teemoja aineistosta nousee esiin? Miten ohjaajat mieltävät lapsien kulttuurisen toiseuden? Miten kuuluminen näkyy aineistossa? Näiden avulla aloin hahmottaa haastatteluaineiston sisältöä ja löytämään alustavia luokituksia teoreettisen viitekehýksen ja aineiston vuoropuhelun kautta. Samalla pidin mielessäni myös koko ajan tutkimusongelmani, jotta pääsisin mahdollisimman lähelle sitä, mitä pyrin selvittämään: Miten ihmiset kykenevät ymmärtämään toisiaan eroista huolimatta?

Alustavia kulttuurien väliseen kohtaamiseen liittyviä ryhmiä kehkeytyi haastatteluaineiston systemaattisen lukemisen jälkeen lopulta kymmenen erilaista: 1) Oppimiseen liittyvät tekijät, 2) Perhetausta, 3) Lasten asenteet ja toiminta, 4) Ohjaajien käsitykset kulttuurista ja kulttuurisesta toisesta, 5) Virallinen/poliittinen puhe, 6) Kasvatus, 7) Kulttuurisen toiseuden ilmeneminen, 8) Kulttuurisen toiseuden arvellut haitat, 9) Kulttuuri toiminnan kohteena ja 10) Ohjaajien toiminta- ja suhtautumistavat kohtaamistilanteissa (ks. Taulukko 5). Haastatteluaineistosta poimimani teemat asettuivat näiden kymmenen ryhmän alle, ja sainkin otteen siitä, millaisia asioita aineistostani löytyy ja miten ne asemoituvat toisiinsa nähden.

RYHMÄT	AINEISTON TEEMAT
Oppimiseen liittyvät tekijät	Kielivaikkeudet ja kynän jälki Läksyissä kehittyminen ja sen seuraaminen Keskittymis- ja oppimisongelmat sekä vilkkaus
Perhetausta	Vanhempien tuki tai tuen puute Kotiasioista "uksiminen" Kertomukset perhetaustoista
Lasten asenteet ja toiminta	Läskykerhon merkitys lapsille Eri kulttuureista tulevien lasten välisten suhteiden seuraaminen Lapsilta saadun palautteen palkitsevuus Lasten suvaitsevuus toisiaan kohtaan
Ohjaajien käsityksiä kulttuureista ja kulttuurisesta toisesta	Eri kulttuureihin liittyvät käsitykset Maahanmuutto ja kielen opettelu: mikä vaikutus opiskeluun! Erilaisuuden kohtaaminen kuuluu LäskyHelppiin
Virallinen/poliittinen puhe	Rasismi/ennakkoluulot Hyviksi suomalaisiksi kasvaminen Kansallisuus ja kansalaisuus Monikulttuurisuuspolitiikka Tuen antamisen tärkeys Tarve maahanmuuttajataustaisiin ohjaajiin
Kasvatus	Omatoimisuuteen kannustaminen Kasvatusmenetelmät yleisesti Lasten kasvattamistilanteet läskykerhossa Hyvät ja huonot käytöstavat
Kulttuurisen toiseuden ilmeneminen	Uskonto: erityisesti islam Ruokaan ja juhliin liittyvät erot Ulkonäköön liittyvät asiat/naisellisuus Kieli
Kulttuurisen toiseuden arvellut haitat	Lasten yksinäisyys Kielivaikkeudet Ennakkoluulot Maahanmuuttoon liittyvät haasteet
Kulttuuri toiminnan kohteena	Oman kulttuurin arvostus ja toisen kunnioittaminen Suomitietous ja kielen käyttäminen Kahden kulttuurin välissä oleminen
Ohjaajien toiminta- ja suhtautumistavat kohtaamistilanteissa	Kaikkien versus yksilöiden kohtaaminen Tasapuolisuuden merkitys Kontaktin ottaminen lapseen Lasten kanssa tehdyt sopimukset opiskelusta Leikkiminen ja pelaaminen Vuorovaikutussuhteet lasten kanssa Läksyjen tekemiseen patistelu Luottamuksen saavuttaminen ja osoittaminen Isoäidillinen suhde lapsiin Lasten erojen tunnistaminen toisiinsa nähden

Taulukko 5. Aineiston teemoista muodostuvat ryhmät

Ryhmät itsessään eivät kuitenkaan vielä antaneet kovinkaan paljon ymmärrystä kulttuurien välisestä kohtaamisesta tai kuulumisesta, joten lähdin pohtimaan sitä, mitkä näiden luokkien alla olevista tekijöistä olivat merkityksellisimpiä juurikin kohtaamisen kannalta. Ajattelin, että voisin pohtia aidon kohtaamisen ja kuulumisen syntymistä merkityksellisten kohtaamis-

tilanteiden kautta, ja tunnistin kontaktin ottamisen lapseen, lasten kasvattamisen ja perhe-  
taustasta kysymisen merkityksellisiksi siksi, että niihin liittyi selkeitä tunnereaktioita ja ne  
tulivat haastateltavien puheissa ja havainnointiaineistossa vahvasti esiin. Lopulta  
merkitykselliset kohtaamistilanteet eivät kuitenkaan vastanneet kysymykseen siitä, miten aitoa  
kohtaamista syntyy. Ne muodostuivat analyysini kannalta silti tärkeiksi, koska niiden avulla  
ymmärsin taas paremmin sitä, millaisissa hetkissä aitoa kohtaamista tuntuu tapahtuvan. Näin  
pystyin taas tarkemmin arvioimaan, mistä aidossa kohtaamisessa on kyse.

Seuraavaksi lähdin pohtimaan sitä, miten tunnistaminen ja tunnustaminen tulevat esiin  
haastatteluaineistosta ja jaoin haastateltavien puheen neljään tunnistamiseen ja tunnustamiseen  
liittyvään tekijään: toisen aktiivinen huomaaminen yksilönä, toisen aktiivinen huomaaminen  
merkityksellisten ryhmien jäsenenä, kulttuurisen toisen kohtaamiseen liittyvät sanat, eleet ja  
teot sekä moninaisuuden huomioiminen (ks. esim. Kallio ym. 2015). Lisäksi hain  
havainnointiaineistosta aidon kohtaamisen hetkiä, jotta pystyin tarkastelemaan niitä  
yhteydessä haastatteluaineistosta esiin tulleisiin tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyviin  
tekijöihin. Samalla aloin tunnistaa aineistosta sellaisia merkityksellisiä teemoja sekä  
puhetapoja, jotka selittivät, miten aitoa kohtaamista muodostuu. Näistä voimakkaimmin nousi  
esiin normaaliuden diskurssi, jolla tarkoitan kaikkia niitä tapoja, joilla ilmaistaan, että jokin on  
tavallista, normaalia, tuttua ja totuttua. Tämä tuli esiin sekä ohjaajien käsityksissä lasten  
suhteista että heidän omissa suhtautumisissaan lasten erilaisuuteen. Toisaalta suomalaisuuden  
normaalius nousi taas esiin enemmän teoissa kuin sanoissa, mutta mielenkiintoista oli myös  
se, että suomalaisuus oli ohjaajien puheissa kutsuvaa ja mukaanottavaa eikä suinkaan  
ulossulkevaa. Kun aidon kohtaamisen muodostuminen alkoi kirkastua minulle, aloin miettiä  
sitä, miten se linkittyy aineistossani kuulumiseen. Palasin pohtimaan tutkimukseni  
teoriaosuutta kuulumisesta ja rakensin siitä ydinkohdista muodostuvan taulukon samalla  
tavalla kuin tein koko teoreettisesta viitekehyksestäni aiemmin (ks. taulukko 6).

MITÄ KUULUMINEN ON?	MIKÄ SIINÄ ON OLENNaista?	TUTKIJAT
Sisäistä levollisuutta ja rauhan tunnetta	Merkitykselliset elämänsisällöt	Miller (2003)
Kehollista kuulumista joukkoon	Kehollisuus	Ahmed (2007)
Aktiivista toimintaa	Syntyy ihmisen toiminnan kautta; verbimuotoista (doing belonging)	Bennett (2012)
Aktiivista toimintaa, johon ihminen voi itse vaikuttaa ja johon hänellä on oikeus	Rakentuu vuorovaikutuksessa, mutta myös oman toiminnan ja ajattelun kautta	Tässä tutkimuksessa

Taulukko 6. Kuuluminen tutkimuksessani

Koska määrittelen kuulumisen vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi aktiivisesti toiminnaksi, olen havainnut sen myös aineistossa aktiivisena toimintana. Kuuluminen muodostuu sanoissa, eleissä ja teoissa, mutta myös henkilön oman ajattelun kautta. Lasten ajatteluun minulla on toki kosketus vain havaintojen ja ohjaajien kertomusten kautta. Lasten kokemaan kuulumiseen vaikuttanee kuitenkin myös esimerkiksi heidän itsensä ja heidän perheensä akkulturaatio- asenteet (Berry 1990; 1997). Kaikki tämä yhdessä alkoi luoda kuvaa siitä, miten aito kohtaaminen ja kuuluminen ilmenevät SPR:n LäksyHelpissä, ja miten ne kehkeytyvät kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa. Seuraavaksi käsittelen analyysini tuloksia.

## 5 AITO KULTTUURIEN VÄLINEN KOHTAAMINEN JA KUULUMISEN HAURAS RAKENTUMINEN

Läksykerhon arjessa kohtaamiset ovat usein lyhyitä ja nopeita. Lapset tekevät läksynsä ja juoksevat jo pian muualle. Joskus hetket ovat myös pidempiä: lähelle tuloja, keskusteluja, kysymyksiä ja pelejä. Toisinaan ne ovat tällaisia hetkiä, joissa lapsi neuvottelee sekä ympäristönsä että itsensä kanssa niistä rajoista, joita hänelle asetetaan (käytän tässä kohtauksessa pääosassa olevasta työstä keksittyä nimeä, koska kaikilla muilla tavoilla kuvattuna tytön sanat ja eleet eivät ole yhtä pehmeitä, kuin ne tilanteessa itsessään olivat):

Ohjaajien korissa on vaahtokarkkeja ja Saija-ohjaaja jakaa myös edelliseltä kerralta jääneitä tikkareita.

Huivipäinen somalityttö Hawa kysyy: "Voidaaks me syödä näitä?" [hän pitää vaahtokarkkeja kädessään ja tarkoittanee sekä sitä voiko hän muslimina syödä vaahtokarkkeja että saavatko lapset ottaa niitä]

Saija: "Siinä on liivatetta." [liivate voi olla sikaperäistä]

Hawa pyörittelee karkkipussia kädessään ja syö hetken päästä yhden vaahtokarkin, vaikka siinä on liivatetta.

Sekä Riina-ohjaaja että minä huomaamme tämän ja Hawa huomaa, että me huomaamme. Riina naurahtaa ja painaa tytön nenänpäätä etusormellaan. Minä hymyilen.

Hawa hymyilee myös.

Hetken päästä hän nojaa opettajan pöytään vaahtokarkit kädessä. Toinen muslimityttö sanoo, että niissä on liivatetta.

Hawa: "Vahingossa söin. Ai, siinä on liivatetta."

Kun toisen tytön silmä välttää, Hawa syö taas yhden karkin.

Vanhemmat maahanmuuttajataustaiset tytöt tulevat luokkaan. Yksi tytöistä sanoo: "Kuka kaipaa halia?" [vastineeksi karkista]

Hawa: "Anna ensin hali."

Tytöt halaavat. Hawa antaa karkit tytöille.

"Saaksmä kanssa?" Mukana on useampi tyttö. [eivät ole pukeutuneina huiveihin, joten oletan, että he eivät ole muslimeja]

Hawa Saijalle: "Haittaaks, että mä annoin tytöille näitä?"

Saija: "Ei haittaa. Anna vaan."

LÄKSYKERHO 2, KOLMAS TAPAAMINEN

Kohtaamistilanteen taustalla vaikuttavat kerhon normaalit toimintatavat. Ohjaajat tarkistavat aina jokaisen tuotteen sopivuuden, ja vaahtokarkkien oli tarkoitus käydä myös muslimilapsille. Niissä oli kuitenkin liivatetta, joka ei heille välttämättä mahdollisen sikaperäisyyden vuoksi sovi. Tilanne on siis poikkeuksellinen. Kulttuurien välisenä aidon kohtaamisen hetkenä siinä on kuitenkin monella tasolla tulkittavissa toisen tunnistavaa kohtaamista. Ensin Saija-ohjaaja tunnistaa Hawa-tytön sekä läksykerholaisena että muslimina ja kertoo tytölle ne raamit, joissa hän voi toimia: muslimina hänen ei pitäisi syödä kyseisiä makeisia. Karkkien vetovoima on kuitenkin suurempi ja hetken pussia pyöriteltään Hawa nappaa yhden karkin. Seuraava tunnistaminen tapahtuu, kun Riina-ohjaaja huomaa mitä Hawa on tehnyt ja sallii sen lapsen toimintana, mutta samalla ilmaisee, että me kaikki tiedämme, ettei hänen ehkä pitäisi toimia

niin kuin hän toimii. Suomalaisessa kontekstissa se on kuitenkin eri tavalla sallittua kuin esimerkiksi lapsen kotona. Toimintarajoja venytetään yhteisessä tilassa, ja suomalaaisuuteen ohjataan kuin huomaamatta. Aitoa kohtaamista tapahtuu myös Hawan ja minun välillä, kun hymyilemme toisillemme. Annan samalla sallimukseni hänen rajoja rikkovalle toiminnalleen, vaikken sano mitään. Toisen eri kulttuurista tulevan muslimitytön sanat taas saavat Hawan puolustautumaan ja puhumaan vahingosta, vaikka hän on alusta asti tiennyt, että karkeissa on liivatetta ja heti kun tyttö poistuu tilanteesta, Hawa ottaa taas yhden karkin. Tässä syntyy ristiriita Hawan omien tarpeiden ja toisen samaa uskontoa edustavan tytön välillä. En kutsuisi tätä epäaidoksi kohtaamiseksi, mutta Hawa torjuu mahdollisen aidon kohtaamisen tytön ja hänen välillään valehtelemalla ja toimimalla ohjeita vastaan. Hawa siis valitsee, millaisien merkityksellisten määrittelyjen kautta hän haluaa tulla tilanteessa tunnistetuksi. Tässä tapauksessa uskonnon luomat rajoitteet eivät ole yksi niistä. Seuraava tunnistaminen tapahtuu lasten välillä, kun uudet tytöt tulevat luokkaan ja tarjoavat Hawalle halia vastineeksi karkista. Lapset ovat vanhempia, mutta he näyttävät silti tunnistavan Hawan sekä henkilöksi joka osoittaa läheisyyttä helposti (haluaa halata) että mahdolliseksi karkkien tarjoajaksi. Lopuksi Hawa vielä kysyy Saijalta jälkikäteistä lupaa sille, että antoi karkkeja myös luokkaan tulleille tytöille.

Tilanteessa lasta ohjataan kyllä uskonnon rajoitteet huomioivaan toimintaan, mutta samalla myös toisenlainen toimintatapa sallitaan hiljaisesti. Kummassakaan tapauksessa ohjaajat eivät ota opettajan kaltaista kasvattajan roolia, vaan he asettuvat ikään kuin lapsen kanssa yhteiselle viivalle. Samalla lapsi itse ottaa vahvan roolin siinä, miten hän haluaa tilanteessa toimia ja mitä rajoitteita hän haluaa kuunnella: miten hän haluaa tulla tilanteessa tunnistetuksi. Lasta ei myöskään yritetä ohjata olemaan tietynlainen, vaan suomalainen ruokakulttuuri sallitaan normaalina. Toisaalta hän myös itse tunnistaa ne merkitykselliset toiset, joita hän haluaa tilanteessa kuunnella: ne aikuiset jotka sallivat hänen rajoitteiden rikkomisen sekä ne lapset, jotka tukevat hänen valintojaan tilanteessa.

Tämä on yksi niistä avainhetkistä, jotka ovat pysyneet mukanani koko tutkimuksen ajan. Se on vaikuttanut siihen, miten olen lähtenyt haastatteluja tulkitsemaan ja miten olen ymmärtänyt aidon kohtaamisen ja kuulumisen. Esimerkiksi se ei ole aitoa kohtaamista, että lapsen



annetaan toimia hänelle merkityksellisen uskonnollisen vakaumuksen vastaisesti, kuten sekä Riina-ohjaaja että minä tilanteessa teemme, vaan se että hänet kyseisessä hetkessä tunnistetaan omia rajojaan kokeilevaksi lapseksi. Kuulumista taas syntyy, kun lapsi saa vastakaikua ja ymmärrystä toimilleen turvallisessa tilassa, jossa on monenlaisia lapsia ja aikuisia.

### 5.1 Toiseuden uudelleenmäärittely erilaisuutta normalisoivassa puheessa

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan diskurssit luovat yhteistä todellisuuttamme (ks. esim. Burr 2006). Tutkimukseni teoriaosuus pohjautuu siihen ajatukseen, että kulttuuri, identiteetti, kohtaaminen, kuuluminen ja se miten ymmärrämme toisiamme kehkeytyy sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tästä näkökulmasta katsottuna kulttuurista toista normalisoiva puhe myös rakentaa todellisuutta,<sup>1</sup> ja näin ollen vaikka diskurssit eivät vastaisikaan sen hetkistä tilannetta, niillä kuitenkin luodaan uutta, mukaanottavampaa tapaa nähdä kulttuurinen toinen. Tällöin niiden voidaan myös ajatella vaikuttavan siihen, miten haastatteleman ohjaajat itse suhtautuvat kulttuuriseen toiseen. Näen diskurssit yhdessä tuotettuna puheena, ja tätä tarkoitan myös, kun käytän pelkästään sanaa puhe. Yhteisesti tuotetusta puheesta muodostuu taas eräänlainen erilaisuutta normalisoiva kertomus, joka vaikuttaa ohjaajien suhtautumiseen eroihin ja erilaisuuteen.

Normaaliuspuhe tulee aineistossani esiin erityisesti kahdella tavalla: 1) ohjaajien tulkinnoissa lasten välisistä suhteista ja 2) erilaisuuden yleisessä hyväksymispuheessa. Seuraavassa aineistoesimerkissä keskustelemme haastateltavan kanssa ensin erilaisuuden kohtaamisesta haastattelukysymyksen suuntaisesti, mutta sitten haastateltava johdattaa keskustelun siihen ajatukseen, että olemme siirtymässä erilaisuuden korostamisesta toisenlaiseen tapaan nähdä toisiamme.

T: Miten kohtaat erilaisuuden LäksyHelpissä?

H6: No en mä siis erilaisuutta... muuta ku et kohtelee kaikkia samalla lailla. Että ei niihin tarvii mitenkään erityisesti suhtautua kehenkään ihan riippumatta kulttuurista ja väristä ja...

---

<sup>1</sup> Todellisuus voidaan määritellä hyvin monin eri tavoin, mutta tässä tutkimuksessa maailma nähdään sellaisena, että on olemassa asioiden todellinen tila, josta on mahdollista saada tietoa riippumatta siitä, ajatellaanko todellisuuden muodostuvan sosiaalisesti vai ei.

T: Tää on mun mielestä hirveen mielenkiintoista, että miksi korostetaan erilaisuuksia niin paljon. Et miksi se vaatisi hirveästi erilaisuuden kohtaamista, jos sä voit tavallaan kunnioittamalla kohdata kaikki.

H6: Mä luulen, että toi muuttuu, koska nää nykyiset lapset ni eihän ne enää nää sitä, että joku on erivärinen, et se on ihan normaalia, et on kavereita jotka on eri näkösiä, et ei ne enää ajattele enää sitä sillä tavalla ku aikuiset. [...]

T: Miten se sun mielestä näkyy läksykerhossa, että lapset eivät näe toistensa erilaisuutta?

H6: Mut eihän... ku ajattelee iteki, että eihän sitä kattele toisen silmien väriä vaikka. Et ei se... Ne on niinku niitten kavereita tai et se ei oo mikään juttu. Et se ei oo semmonen asia, mihin tarttee kiinnittää huomiota. [...] Mut oli niinku esimerkiksi tää japanilainen poika joka oli siellä viime vuonna, et sille oli tosi tärkeätä, että se on japanilainen, kun joku luuli kiinalaiseksi. Et ohan tällaisia juttuja. Mut et noin niinku yleensä, et se ei ole se ensimmäinen juttu, johon lapset kiinnittää huomiota.

Lapset ovat hänen mukaansa tottuneita toistensa erilaisuuteen. Erilaisuus ei ole *mikään juttu* vaan samanlainen asia lapsille kuin vaikka silmien väri. Samalla hän kuitenkin tuo keskustelun lomassa esiin myös sen, että esimerkiksi kansallisuudet ovat sellaisia, joista lapset pitävät kiinni, vaikka muuten he eivät toistensa erilaisuuteen erityisesti kiinnittäisikään huomiota. Suurin osa haastateltavista toi vastaavanlaisia ajatuksia tottuneisuudesta esiin. Tässä lainauksessa toinen haastateltava toteaa, että lapset ovat tottuneempia sellaisiin asioihin, joihin hän itse ei ole tottunut.

H2: Ne on jotenkin niin tottuneita toisiinsa siellä. Siellähän on ollut... En tiedä, minkä luokkalaisia ne tytöt on, joilla on ollu huivi päässä ja tumma iho, mutta ne lapset on niin suvaitsevaisia ja ne on tietysti niin tottunut niihin, joihin minä en oo tottunut.

Hän puhuu suvaitsevaisuudesta ja tottumisesta kuin synonyymeinä. Lisäksi tässä aineistoesimerkissä nousee esiin myös selkeät erot—huivi ja tumma iho—joilla ei kuitenkaan ole haastateltavan puheessa etäisyyttä tuottavia piirteitä vaan tottuminen toistuu ja lisäksi puheeseen tulee mukaan ajatus suvaitsevaisuudesta. Toisaalta tottumiseen voi liittyä myös ajatus pakosta. Lasten on ollut pakko kolmannen haastateltavan mukaan tottua toistensa erilaisuuteen, koska se on niin yleistä.

H1: Sitähän nämä varmasti tässäkin koulussa oppilaat oppineet, kun niin paljon on näitä maahanmuuttajataustaisia, että ihailtavan hyvin minusta oppilaat suhtautuvat.

T: Niin kun ovat tottuneet...

H1: Niin kun on pakko. Paljon paremmin ovat tottuneet kuin vaikka meikäläinen vaikka kuinka on joskus lentänyt sinne ja tänne.

Erilaisuuden yleinen hyväksymispuhe ilmenee aineistossa esimerkiksi niin, että erilaisuutta pidetään läksykerhoon kuuluvana asiana tai niin, että oma suhtautuminen siihen on avointa. Näissä lainauksissa ohjaajat vastaavat kysymykseeni siitä, miten he kohtaavat erilaisuuden LäksyHelpissä.

H1: Se nyt on sellainen LäksyHelppiin kuuluva asia. Tietysti yrittää huomioida oppilaat yksilöinä. Mutta se että sitä ei koe minään suurena ongelmana tai ihmeenä, koska se kuuluu siihen olennaisena osana.

H2: Ihan avoimesti. Ei mulla niinku siinä mitään erikoista.

T: Se on aika jännä, että se on niin avoin, kun just sanoit, että ei oo tottumusta siihen. Mut se on tosi kivaa, että se on avointa.

H2: Niin... minusta se [erilaisuus] on niin mielenkiintoista.

Erilaisuus on puheessa luonnollista ja mielenkiintoista eikä siihen tarvitse suhtautua ongelmana tai ihmeenä. Tämä sama suhtautuminen tulee esiin myös silloin, kun kohtaamistilanteet ovat haastavia, kuten tässä aineistoesimerkissä.

H6: Tietysti siin pitää vähän varoo sanoja ettei voi heittää ihan mitä vaan siis tavallaan mitään läppää tai... ihan vapaasti. Siel kävi... se oli vuosi sitten, se oli ykkösluokalla...se nytkin käy siellä... se yks tyttö se kiipeili niillä...siel oli hyllyjä ja tota, siin yks hylly mis oli... se oli täys raamattuja. Sit se kiipeili siellä ja otti käteen yhen semmosen ja sit se kysy, et mikä tää on ja sit mä selitin sille ja se raukka... se pelästy ihan hirveesti. Se heitti äkkiä sen kirjan pois ja sit se meni peseen käsiä... ja se pesi käsiä saippualla todella kauan. Ja se oli niinku sille todella paha paikka. Mutta ei siel oo näkynyt enää raamattuja, mutta tämmösiä ihmeellisiä... saattaa tulla.

T: Niin ja mitä ei osaa ollenkaan välttämättä ajatella.

Haastateltava tunnistaa lapsen hädän tärkeämpänä kuin sen, että lapsi suhtautuu haastateltavan omaa kulttuuria (uskontoa) kohtaan epäkunnioittavasti heittämällä raamatun maahan. Tyttö on *ykkösluokkalainen ja raukka* ja tilanne on tytölle *todella paha paikka*. Haastateltava toteaa tilanteen olevan hänelle *ihmeellinen*, mutta silti hänen toimintaansa ja ajattelutapaansa tuntuu ohjaavan tietynlainen erilaisuuden normaaliuden kertomus. On siis jollain tavalla normaalia, että uskonto aiheuttaa jyrkkiäkin eroja läksykerhossa.

Moninaisuus ja monikulttuurisuus ovat myös Punaisen Ristin arvoja, jolloin niiden normaalius tulee ikäänkuin annettuna Punaisen Ristin tukimateriaalista. Tässä lainauksessa puhutaan moninaisuuden *itsestään selvydestä* Punaisen Ristin arvona.

Moninaisuus ja monikulttuurisuus ovat Punaisen Ristin maailmanjärjestössä itsestään selviä arvoja. Moninaisuus Suomen Punaisessa Ristissä toteutuu, kun kaikilla on taustastaan riippumatta mahdollisuus toimia parhaan kykynsä mukaan ja säilyttää omat arvonsa. Monikulttuurisuustoiminnan tarkoitus on auttaa maahan muuttaneita sopeutumaan uuteen kotimaahansa ja kotipaikkaansa ja olla tukena arjen tilanteissa.

LÄKSYHELPPI -OHJAAJAN OPAS

## 5.2 Suomalaisuuteen kutsuminen ja kulttuurin läsnäolon tunnistaminen

Kulttuurisen toisen aito kohtaaminen, eli tunnistaminen ja tunnustaminen itsensä kaltaisena yksilönä eroista huolimatta, muuttuu vaikeaksi, jos oma kulttuuri ja kansallisuus nähdään hyvin ulossulkevinä. Erilaisuuden normaaliuden kertomuksen lisäksi haastateltavien puheessa nousee vahvana esiin hyvä kansalaisuus ja suomalaisuuteen kutsuminen. Haastateltavat näkevät siis suomalaisuuden sellaisena, että siihen voi osallistua. Näissä lainauksissa suomalaisuuteen kutsuminen näkyy kansalaisuus- ja kansallisuuspuheena, kun olen haastattelussa kysynyt, millaisiksi he toivovat läksykerholaisten kehittyvän.

H1: Vastuuntuntoisiksi ja osaaviksi kunnon kansalaisiksi.

H2: No vastuuntuntoisiksi kansalaisiksi. (nauramme) Että kuitenkin... Enemmän ja enemmän Suomessakin hyväksytään ulkolaisia. Ainahan niitä on niitä rasisteja ja muita tämmösiä. Just

että jos saa hyvän itsetunnon tosta että oppii ja käy koulua ja muuta tämmöstä ni. Tässä on hyvä alku näille. Se on erittäin hieno homma että autetaan.

H4: Mä tietenkin toivon, että he menestyisivät koulussa ja he saisivat niin kuin... pääsisivät siis opiskelemaan ja että heistä tulisi sellaisia tasapainoisia ihmisiä ja fiksuja ja... että he... [...] Tosiaankin että heistä tulisi hyviä suomalaisia, kun he nyt Suomessa kuitenkin ovat.

H3: Hyvin Suomeen kotoutuviksi, itseään ja kansallisuuttaan arvostavaksi

Toki kansalaisuus- ja kansallisuuspuheeseen kuuluu myös jollain tavalla suomalaisuuden näkeminen normina—suomalaisuus on se, mihin tulisikin pyrkiä—mutta se sisältää myös ajatuksen oman kansallisuuden arvostamisesta, kuten viimeisestä aineistoesimerkistä käy ilmi. Haastateltavan mainitseman kotoutumisen voidaan ajatella olevan myös yksi tapa kutsua kulttuurinen toinen osaksi suomalaisuutta. Siinä halutaan toisen kuuluvan suomalaiseen yhteiskuntaan. Sama voidaan tunnistaa myös kansalaisuuspuheesta. Kutsuminen suomalaisuuteen tulee ilmi myös havainnointiaineistosta. Esimerkiksi tässä lainauksessa Saija-ohjaaja ja bangladeshilainen lapsi keskustelevalt siitä, mikä tekee tytöstä myös suomalaisen.

Huivipäinen tyttö kysyy Saija-ohjaajalta opettajan pöydän päädyssä: "Mitä sulle kuuluu?"

Tytöllä on päällään kukallinen mekko, farkut ja tennarit sekä musta huivi.

Saija: "Hyvää."

Tyttö: "Mä olen syntynyt täällä."

Saija: "Niin, sä olet suomalainen."

Tyttö: "Miten?"

Saija: "No kun sä olet syntynyt täällä, sä olet Suomen kansalainen. Sulla voi olla myös Bangladeshin kansalaisuus."

Tyttö: "Mulla on Suomen passi."

Saija kysyy, miten sanotaan bangladeshiksi (bengaliksi) "Olen Suomesta." Tyttö kertoo.

Tyttö: "Kun on talvi Bangladeshissa, silloin siellä on kylmää."

Saija sanoo tytölle, että hän voi Bangladeshissa käydessään kertoa millaista on Suomessa.

"Siellä on sellainen läksykerho."

LÄKSYKERHO 2, KOLMAS TAPAAMINEN

Saija-ohjaaja toteaa, että lapsi on suomalainen, mikä on lapselle sekä hämmentävää (*Miten?*) että mukaan ottavaa (lapsi yhdistää passinsa suomalaisuuteen). Suomessa syntyminen ja Suomen kansalaisuus tekevät työstä Saijalle suomalaisen, ja hän myös tuottaa puheellaan tytön kokemusta tämän omasta suomalaisuudesta. Toisaalta hän myös rohkaisee tyttöä tunnistamaan oman bangladeshilaisuutensa ja käyttämään äidinkieltään. Suomalaisuus kietoutuu lisäksi sukulaisille kerrottaviin tarinoihin Suomesta. Kanssakäyminen on välitöntä ja arkista, ja Saija kohtaa tytön aidosti sekä suomalaisena että bangladeshilaisena.

Koska suomalaisuus on ohjaajien suhtautumisessa sellaista, että siihen on mahdollista ottaa osaa, se helpottaa myös heidän kulttuurien välistä kohtaamista. Lisäksi he antavat tilaa muille kulttuureille ja kansalaisuuksille, ja tämä taas näkyy kulttuuri-ilmentymien avoimena ihmettelynä, mutta myös niiden läsnäolon sallimisena. Tässä haastattelulainauksessa haastateltava kertoo kaksi eri tarinaa, joissa hänen kykynsä kohdata lasten kulttuuria tulee esiin.

H4: Mul oli... mikä sen pojan nimi nyt oli? kuitenkin somalipoika... kun mä olin ekoja kertoja täällä, niin hän kysy multa, että "Ooks sä syöny possua?" mä sanoin, että "No mähän oon suomalainen." "Aijaa, en mä ajatellukaan, kun sä oot aika tumma." sano se poika. Mä sanoin, että "Aijaa, niinkö." Sit se kysy, että "Haiseeks se pahalle?" Mä sitten, että "Ei se haise." Mä ajattelin, että hän osoitti sillä tavalla luottamuksensa minuun, että hän tällaisia asioita saatto kysellä multa. Hänhän kotoaan olisi saanut toisenlaisen vastauksen eri näkökulmasta, mutta hän halusi kysyä minulta. Ja toivottavasti hän nyt sitten sai tällaisen suomalaisen näkemyksen siihen. Ja samaten se sama poika kysyi multa, että "Onko herranjumala kirosana." Mä menin vähän hämilleni ja mä sanoin, että "No ei se..." vai sanoinko mä että on vai sanoinko mä että ei. Mut joka tapauksessa mä jäin sitten miettimään sitä, että... Kun mä en silloin osannut sitä sanoa... Mä sit seuraavan kerran kun näin sen, että "Joo, että kun mä sanoin, että herranjumala on kirosana, niin se ei tietenkään oo kirosana silloin kun sä rukoilet. Että se on ihan eri yhteydessä sitten." Mutta muutoin se on sitten kirosana. (nauramme ja haastateltava myös yskii)

T: Ihana.

H4: Että tällaisia kuule. Että ei koskaan voi oikein tietää, mitä sieltä tulee, mitä kysytään.

T: Se on aika kiva, että on paikka missä voi kysyä.

H4: Niin joo... Eihän nyt voikaan... Ehkä niinku... saata opettajaltakaan... Että onko opettajallakaan aikaa tämmöisiin mieltä askarruttaneisiin kysymyksiin. Taikka tuleeko siellä tilaisuutta kysyä, vaikka kyllä mä uskon, että opettajat on ihan... Mutta ne tunnithan on vähän erilaisia tunteja. Ja sitten tää... Miten nää on niin täysillä mukana, kun me pelataan sitä Suomi tietovisaa ja miten paljon ne tietää. Että se on oikein kivaa.

Haastateltava nostaa esiin luottamuksen suhteessa kohtaamiseen. Lapsi osoittaa luottamusta kysymällä itseään askarruttavia asioita, joita ei välttämättä kotona tai koulussa muutoin voisi kysyä. Läksykerho onkin paikkana kodin ja koulun välimaastossa, ja siellä on sekä aikaa että mahdollisuuksia ihmetellä asioita, joita muutoin ei pääsisi ihmettelemään. Lasten kysymykset myös haastavat aikuisia ja heidän kulttuurien kohtaamistaitojen rajoja (*että tämmösiä kuule*). Toisaalta tällainen kuunteleva, läsnäoleva ja mukaan ottava aito kohtaaminen myös mahdollistaa kuulumisen.

### 5.3 Erojen vastaanottaminen osana kohtaamisen ja kuulumisen rakentumista

Taylorin (1998, 78) mukaan oikeus erilaisuuteen tulee tunnustaa. Tämä ei kuitenkaan vielä ole yhdenvertaisuuden peruste, vaan samalla tulee tunnustaa myös erilaisuuden yläpuolella olevat yhteiset ja toisiaan täydentävät ominaisuudet. Tarvitaan siis "yhteisiä arvokriteerejä, joiden avulla vertailussa olevat identiteetit todetaan samanarvoisiksi." Toisen erilaisuuden tunnustaminen jää muuten hänen mukaansa teeskentelyksi. (Taylor 1998, 80.) Vertailtavat identiteetit voivat olla kulttuurisia toisia tai vaikka naisia ja miehiä, mutta joka tapauksessa on yhtä olennaista löytää niitä asioita, joihin olemme kaikki kykeneväisiä—rakkaus, järkevä ajattelu, muistaminen, molemminpuolinen arvostus—ja tunnustaa niitä toisessa.

Erot kuuluvat LäksyHelppiin. Ne näkyvät ja kuuluvat arjessa koko ajan. Kun teemoittelin haastatteluaineiston sisältöä, tunnistin viisi näkyvää eroa läksykerhossa: uskonto, ruokakulttuuri, juhlat, kieli ja ulkonäkö. Uskonto nousee arjessa melko usein esiin, ja se aiheuttaa sekä hämmennystä että ihmettelyä. Tässä lainauksessa tulee esiin sekä ihmettely—*mä en oo tajunnut*—että ohjaajien tapa puhua ääneen asioista tilassa niin toisilleen kuin lapsillekin.

Harmaahuivisen tytön kännykkä hälyttää. "Mulla on rukousaika." Tyttö laittaa kännykän pois päältä. Ohjaajat keskustelevat edessä asiasta. "Mä en oo tajunnut, että se koskee lapsiakin."

## LÄKSYKERHO 2, KOLMAS TAPAAMINEN

Tämän voisi tulkita niin, että asioista ääneen puhuminen ei ole hienotunteista tai toisia huomioon ottavaa, mutta koska läksykerho on tilana sellainen, että asioita ihmetellään puolin ja toisin ja lapset kysyvät hyvin avoimesti asioista, tulkitsem ääneen ihmettelyn erojen huomioimiseksi ja huomaamiseksi. Ohjaamisen lomassa saattaa myös tulla eteen vaikka millaisia näkemyksiä, jotka liittyvät erityisesti uskonnollisiin eroihin, ja ohjaajien on kyettävä katsomaan tällaisten tilanteiden läpi kohdatakse lapsen aidosti. Tässä haastateltava kertoo tyttöryhmän ajatuksista hänen kuoleman jälkeisestä kohtalostaan.

T: Millaista on maahanmuuttajien ohjaus?

H7: Tähän minä nyt ainakin ottaisin ensimmäiseksi nyt, että nämä erilaiset näkemykset niinku uskonto ja tämmöset... että jos semmosista tulee puhetta niin pitää olla hyvin varovainen omissa sanoissaan, ettei loukkaa ketään ja näin, että se on ainakin tuo maahanmuuttajien ohjauksen kanssa... Minustahan on oltu kovasti huolissaan siellä, koska minä en pääse paratiisiin, koska mä olen vääräuskoinen. Siel oli tämmönen tyttöryhmä kerran ja ne alkoivat puhua keskenään sitten, että mikä mun kohtalo on sitten kuoleman jälkeen, että minä en pääse paratiisiin. Että nää on näitä hauskoja nyansseja täällä. En mä sanois, että eri tavalla muuten ohjataan muutaku sitten tämä kielen opettaminen ja sanojen selittäminen.

Haastateltava tunnistaa sekä oman paikkansa ohjaajana (*varovaisuus*) että läksykerhon erojen tilana (*hauskat nyanssit*), jotka molemmat tukevat hänen kykyään kohdata lapsi eroista huolimatta. Lapsi on ennen kaikkea lapsi ja läksykerholainen, jota hän on tullut auttamaan läksyissä. Lopulta vain kieli on hänen puheessaan erottava tekijä maahanmuuttajien ja suomalaisten ohjaamisessa, vaikka aiemmin hän on korostanut toisenlaisten erojen olemassaoloa. Toisaalta kieli on merkittävä erojen tuottaja aineistossani. Se tulee esiin erityisesti ohjauksen yhteydessä, koska ohjauksessa täytyy osata ottaa huomioon erilaiset kielivaikeudet. Tässä kaksi haastateltavaa kuvaavat sitä, miten kielivaikeudet näkyvät ohjauksessa.



H5: Ehkä sitä vähän yrittää... tai just sen kielitaidon takii mä yritän jotenkin kysyä sitä, et ne vähän ymmärtää siinä. Et ku välil tulee niit tilanteita, et ei ole välttämättä ymmärtänyt koko kysymystä. Et jos sä oot kymmenen minuuttia yrittänyt selittää jotain ja toiselt puuttuu kysymyksestä joku sana ni... sitte se on ihan turhaa. Mut tota... Nii riippuu ihan hirveesti, et kenenkaa on. Ja sit jos on se huono kielitaito niin se vuorovaikutus on sellasta käsillä tapahtuvaa.

H1: Sitten taas tällainen yksittäinen pieni asia justiin tästä japanilaisesta pojasta... Miten yksittäinen sana voi olla hankala taikka joutuu jumiin eli oli geometriaa ja piti laskea aitausten pinta-alaa ja oli sana aidanpylväs ja kun hän ei tiennyt mikä on aidanpylväs.

T: Vaikea laskea matematiikkaa kun...

H1: Että näin yhdestä sanasta se voi olla sitten joku iso matematiikan tehtävä kiinni...

T: Millä te saitte sitten selitettyä, että mikä on aidanpylväs?

H1: Piirtämällä.

T: Niin, niin tietysti.

Toisaalta kielivaikeudet vaikuttavat toisinaan myös lasten suhteisiin ja huono kielitaito voidaan tulkita niin, ettei toinen välttämättä osaa oikein muutakaan. Esimerkiksi tässä lainauksessa haastateltava kertoo tarinaa eteläkorealaisesta pojasta, joka ei osaa juurikaan suomea tai englantia, mutta hän on *kova matikassa* ja miten tämä vaikuttaa suomalaispojan reaktioihin.

H1: Hän ei puhunut englantiakaan kovin paljon ja opetteli suomea, mutta oli lahjakas...eteläkorealainen ja hyvä matikassa... [...] Ja se tietysti, että kun oli tällainen joka ei puhunut kovin paljon suomea ja tarvitsi tukea, siinä nyt pikkusen tässä suomalaisten joukossa olisi voinut sattua niin että katsotaan että hän on vähän huonompi oppilas. Mutta kun hän oli niin kova matikassa... Ja mä muistan, kun kerran oli saman pöydän ääressä tää suomalaispoika Matti... ja Namjinko se nyt oli se poika. Ja sillä oli ylimääräisiä tehtäviä matikasta vaikka kuinka paljon ja hyvin meni ja Matti siinä hikihatussa tuheri.

T: Tuliko siinä jotain kilpailua?

H1: Siinä se oli, että ei ollut Matilla mitään sanomista, jos toisella pikkusen on sanat hakusessa. Silmät pyöreänä siinä katsoi, että mitä tämä saman ikäinen tyyppi... Tällaisessa tilanteessa sen näkee konkreettisesti, että mitä se maahanmuutto ja kielen opetteleminen on.

T: Se on kyllä tosi haasteellinen tilanne. Ja sit kun siinä on just se, että jos et sä osaa kieltä niin ihmiset helposti ajattelee, et sä et oo yhtä fiksu, vaikka sillä ei ole oikeasti mitään sen kanssa tekemistä.

Haastateltava nostaa esiin sen, miten tällaiset tilanteet konkretisoivat maahanmuuton ja kielen opettelemisen haastavuuden. Kieli tuottaa ongelmia, mutta kun näkee kielen ohi ja huomaa muita hyviä puolia, alkaakin nähdä paremmin, millaisia kyvykkyyksiä piilee haasteiden alla. Myös lapset joutuvat kohtaamaan toistensa erilaisia, mahdollisesti pintaa syvempiä tietoja, taitoja ja piirteitä. Tällainen erojen kohtaaminen tuntuu myös tapahtuvan helpommin, kun ollaan kahden, kuten tässä aineistoesimerkissä.

H1: Ja mä aina muistan, kun... ehkä se oli sattuma... mutta ne oli silloin semmoisia ehkä neljäsluokkalaaisia ja... venäläinen Karim... joka oli... oli vielä kielen kanssa ongelmia ja matikkakaan ei oikein sujunut. Mutta häntä kovasti prepattiin. Kävi ilmi, että hänellä oli monta kotiopettajaa. Ja sit oli tämä japanilainen ja he jäivät viimeiseksi kahdelleen ja vaikka ne niin kuin ei äänekkäästi tuossa luokan kuullen keskustelleet että mites teillä siellä Venäjällä. Mutta se oli aika jännä, kun ne keskusteli, että mites teillä siellä Venäjällä ja toinen: entäs teillä siellä Japanissa? (nauramme) Elikkä sitten voitiin olla kun oli tää [että oltiin kahdestaan] mutta... Jää vähän se kuva, että vallankin kun täällä ei niitä venäläisiä niin montaa ole ja Sonya on sitten tsetseni. Et sitä ei halunnut kovin tuoda esille, koska he taas suomalaisen joukkoon ulkonäöltään sopii.

Siinä vaiheessa kun kohtaamistilanteessa tuli tilaa keskustella eroista (poikien jäädessään kahdestaan ohjaajien kanssa), ne olivatkin kiinnostavia sen sijaan, että olisivat erottaneet poikia toisistaan. Haastateltava myös toteaa, että lapset eivät välttämättä halua kertoa, mistä ovat, erityisesti jos he ulkonäöltään sopivat suomalaisten joukkoon. Eroja siis pyritään sekä piilottamaan että jakamaan läksykerhokontekstissa. Toisaalta lapset itse taas usein tuovat ohjaajien tietoisuuteen eroja. Esimerkiksi ulkonäköön ja pukeutumiseen liittyvät erot ovat sellaisia, joihin lapset kiinnittävät huomiota. Tässä lainauksessa haastateltava kertoo tarinaa siitä, miten Liya-tyttö näyttää hänelle huntunsa ja mitä sen alla on.

T: Millaisiin kulttuurien kohtaamisiin olet törmännyt LäksyHelpissä? Eli jos on jotain tilanteita, joissa on selkeesti tullut kulttuuri esiin.

H4: Ei oikeestaan... No kyl mä sitten ku tolla Liyalla oli tommonen... taikka niillähän on noilla tytöille ne huivit. Ni sit mä ihailin sitä sen huivia ja mä sit et "Miten sä laitat ton päähän?" Ni hän tota sano et "Tule." Mentiin ulos ja katteli tossa käytävässä ympärilleen, tuolla aulassa. Sit se vielä meni tonne, mentiin tonne toisen oven taakse ja sielläkin se katteli, että onko ketään poikia tai... Ja sit se otti sen päästään ja näytti että hänellä on siellä ihan tavallinen kääkkärätukka. Ja se oli semmonen huppu... Vähän niin kuin mikä se nyt on... kommandopipon tapanen.

T: Niin et se ei oo huivi-huivi vaan huppu...

H4: Ei oo huivi vaan et se on huppu... Niin tota että tosiaankin huomasi siinä joo, et hän ei saa niitä hiuksiaan näyttää sitten ilmeisesti tai... Mut ei nyt oikeestaan, mutta ei mitään ihmeellistä.

Tilanne on haastateltavalle sekä kiinnostuksen (*Miten sä laitat ton päähän?*) että hämmennyksen (*tosiaankin huomasi siinä joo, et hän ei saa niitä hiuksiaan näyttää sitten ilmeisesti*) hetki, mutta samalla hän myös ottaa tytön luottamuksellisen eleen vastaan: menee mukaan ja osallistuu tytön maailmaan. Pidän myös mielenkiintoisena sitä, että hän puhuu *tavallisesta kääkkärätukasta* ikään kuin afrokihara olisi hänelle ihan tavallinen Suomessa. Toisaalta se viittaa todennäköisesti yhtä lailla hänen hämmennykseensä siitä, että miksi tavallista tukkaa ei saisi näyttää. Lapset kiinnittävät myös ohjaajien ulkonäköön huomiota ja saattavat kommentoida sitä aivan suoraan. Aiemmassa alaluvussa 5.2 esiin nostamassani lainauksessa poika toteaa, että ohjaaja on niin *tumma*, ettei hän arvannut ohjaajan olevan suomalainen. Tässä lainauksessa haastateltava kuvailee, miten *pikkunainen* kommentoi hänen tukkaansa.

H2: Ei kyl mä oon huomannu, että ne katsoo hyvin tarkkaan. Niin ku tuota ku tekee sitä... "Sul on sievää kynsilakkaa." ja sit se yks, kun se arvosteli mua, se katto mua päästä jalkoihin ja sit se sano, "Etkö sä värjää tukkaa." (nauramme) Mä että siinä pikkunainen oikee... Eiks oo hyvä. Mä sitten että "No, en värjää."

T: Kyllä lapsilta saa kuulla niin suoraan.

H2: Ei niistä tiedä, että mitä niiden mielessä liikkuu.

Haastateltava tuo esiin sen, miten lapset *katsoo hyvin tarkkaan*. Tietyllä tavalla tämä on ristiriidassa 5.1 alaluvussa käsittelemäni erilaisuutta normalisoivan puheen kanssa, johon liittyy ajatus siitä, että lapset eivät näe toistensa eroja, koska ovat niin tottuneita niihin.

Toisaalta erojen huomaaminen ei vielä tarkoita, että ne erottaisivat kulttuurisia toisia toisistaan. Tätä tavallaan pyrin osoittamaan myös tässä alaluvussa: myös äärimmäisissä tilanteissa voidaan löytää yhdistäviä tekijöitä. Tässä lainauksessa haastateltava kertoo tilanteesta, jossa poliisi kutsuttiin paikalle rasistisen käytöksen vuoksi.

H1: Muistan sellaisen tilanteen, kun oli joskus joulun alla ja poliisiauto oli koulun pihassa ja oli jotain ongelmaa. Ihan pienestä ei nyt poliisia koulun kutsuta. Ja oppilaat tuli tänne ja paljon kantasuomalaista porukkaa ja saman luokan oppilaita ja ne pohtivat siinä hyvin tulisesti... Olivat jotain kuulleet, että mikä oli se ongelma että oliko joku jonkun rasistisen jutun heittänyt ja siitä oli tullut niin paha asia, että poliisit kutsuttiin. Ja siinä kovasti tuomittiin tämä ja minusta ihailtavan vakavasti ottivat sen, vaikka oli aika pienestä oppilaasta kyse.

T: Se on kyllä todella hyvä.

Koulu on ottanut vakavasti rasistisen käytöksen ja reagoinut siihen kunnolla, ja *kantasuomalainen porukka* tuomitsi rasismia ja suhtautui asiaan *tulisesti*. Aitoa kohtaamista syntyy, kun haastavat tilanteet otetaan vakavasti ja niihin puututaan. Toki voidaan kysyä onko poliisin kutsuminen alakouluun liioittelua, mutta muistan omastakin kouluajastani tilanteita, kun poliisi piti kutsua myös ala-asteelle. Oma kouluajani kului tarkkailuluokan vieressä ja se ei ollut mitenkään tavatonta, että miesopettaja joutui käyttämään voimakeinoja estäessään oppilaita vahingoittamasta itseään tai toisiaan. Tässä aineistoesimerkissä haastateltava kertoo siitä, miten joskus läksykerhossakin täytyy uskaltaa olla auktoriteetin ottava aikuinen ja palauttaa opiskelurauha luokkaan.

H7: Joskus on pakko ollu rauhoittaa tilannetta ja lukea kerhosääntöjä ja jopa ohjata joku oppilas ulos ovesta. Siihenkin pitää riittää auktoriteettiä, vaikka meillä ei sitä varsinaisesti olekaan, koska me ei olla opettajia. Kerrankin yksi poika sano minulle, että "Minä järjestän, että sinä saat potkut täältä." Minä sanoin, että "Minua ei voi erottaa, että mä olen vapaaehtoisesta täällä."

T: Mitä se siihen sano?

H7: Ei voinut mitään. Se oli kyllä semmonen tilanne, missä minä kuulin niin karkeit rasistisia lausuntoja, kun oppilaat keskenään ottivat yhteen. Mä en ollut koskaan tiennytkään, että ne osaa semmosia sanojakaan. Mutta mistäs ne lapset kuulee muuten kuin aikuisilta.

T: Oliko ne molemmat sitten maahanmuuttajataustaisia?

H7: Oli. Oli. Maahanmuuttajataustaisia. Faisal oli somali ja olikohan se joku kurdi tai jostain Irakista päin, mutta kyllä mä olen joutunut tekemään myös niitä ratkaisuja, että oppilas pistetään ulos ovesta... Ovella kuitenkin aina otetaan hartiasta kiinni, ja sanotaan, että tervetuloa uudestaan, että ketään ei lopullisesti heitetä ulos, mutta jos käy niin, että koko tilanne kärsii siitä, että ei kenenkään läksyistä tule mitään niin silloin on ollut pakko puuttua asiaan.

Haastateltava käsittelee tässä kahden maahanmuuttajataustaisen lapsen rasistista välikohtausta, tuo esiin sen rajuuden (...*että ne osaa semmosia sanojakaan*) ja silti huomauttaa lopuksi, että vaikka tilanteita välistä selvitetäänkin ja joku joudutaan poistamaan luokasta, toista otetaan hartiasta kiinni ja toivotetaan uudestaan tervetulleeksi. Läksykerhossa käykin aina välistä tervehtimässä ohjaajia sellaisia lapsia, jotka ovat jo siirtyneet yläkouluun. Hyvät muistot kantavat.

Läksykerhossa tapahtuvan kulttuurisen toisen aidon kohtaamisen taustalla tuntuu olevan myös eräänlainen tasapuolisuuden ohjenuora. Kulttuurisia toisia kohdataan tietoisina siitä, että eroja on ja että erojen ei tulisi antaa vaikuttaa läksyjen teossa tukemiseen tai siihen miten lapsiin suhtaudutaan. Tasapuolisuuden ajattelu tuleekin esiin läpi aineiston. Tässä esittelen kolmen haastateltavan näkemyksiä tasapuolisuudesta.

H2: Voi se tietysti vaikuttaa, että on tottunut ryhmään [haastateltava on aiemmin työskennellyt lapsiryhmien kanssa]. Ja sit sieltä taas ne yksilöt jotka on erilaisia niin huomioi. Hetihän ne oppii huomaamaan. Mutta nää on tietysti, kun nää on muun maan kansalaisia niin ei voi yleistää että ne on samanlaisia. Se on paljon vaikeampaa ja vastuullisempaa. Että tasapuolisesti pitää vaan yrittää suhtautua kaikkiin.

H6: Ja sitten että kohtelee tasapuolisesti niitä lapsia. Ja sitten kuitenkin pitää pitää jonkinlaista kuria siellä. Ja joskus käy niin, että ne villiintyy. Et pitää olla selkeät säännöt.

H4: Semmonen sovittelu ja oikeudenmukainen pitäis olla, ja oikeudenmukaisuus on kyllä hyvin tärkeää. Lapset on hyvin tarkkoja siitä, että tulee tasapuolisesti... jos nyt jotakin tehdään että kohdellaan tasapuolisesti.

Tasapuolisuus nähdään keinona kohdata erojen tuomat haasteet, mutta myös lapset ovat tarkkoja tasapuolisesta kohtelusta.

#### 5.4 Kuulumisen aktiivinen tuottaminen

Kulttuurisen toisen aito kohtaaminen tarkoittaa sitä, että toinen nähdään eroista huolimatta itsensä kaltaisena yksilönä. Tämä taas tarkoittaa läksykerhokontekstissa ohjaajien näkökulmasta sitä, että lapsi tunnistetaan samalla tavalla lapseksi kuin suomalaiset lapset ja että eroista syntyviä ristiriitoja tai ongelmia ei automaattisesti vedetä käsittämään koko lapsen etnistä ryhmää tai että lasta ei tunnisteta vain etnisen ryhmänsä edustajana vaan pienenä yksilönä. Samalla aito kohtaaminen tarkoittaa kuitenkin myös sitä, että lapsen kulttuuri tunnistetaan ja tunnustetaan tärkeäksi. Itsensä kaltaiseksi yksilöksi tunnistaminen tarkoittaa siis sitä, että toinen nähdään samalla tavalla kompleksisena olentona: yhtäaikaan yksilönä ja kussakin hetkessä merkityksellisten ryhmien jäsenenä. Tällainen toisen kokonaisvaltainen tunnistaminen ja tunnustaminen, erilaisuuden normalisoiminen ja suomalaisuuteen kutsuminen sekä erojen vastaanottaminen mahdollistavat kuulumisen aktiivisen tuottamisen vuorovaikutuksessa.

Kuuluminen ja sen tuottaminen ovat haastavia tunnistaa, koska kuulumista tuntuu syntyvän ikään kuin sanojen ja tekojen välissä, pienien asioiden kautta. Kuulumisen tuottaminen tai sen syntyminen eivät ole niinkään konkreettisia eriteltäviä tekoja tai asioita, vaan hyvin hauraita palasia sieltä täältä. Siksi puhun kuulumisen hauraasta rakentumisesta. Merkityksellisimmäksi kuulumisen tuottajaksi aineistossa muodostuvat kuitenkin kulttuurisen toisen huomioonottavat keskustelut. Merkityksellisiä niistä tekee jo se, että lapsilla on joku aikuinen, jonka kanssa jutella. Näissä lainauksissa haastateltavat nostavat jutteleminen tärkeyden erilaisista syistä esiin.

H6: Se on helppo puhua jostain harrastuksista tai menee jalkapalloon tai jumppaan tai... Sit joskus joku rupee kertomaan jostain omista kotijutuistaan, mutta aika vähän sitäkin. Mut kyl ne opettajat sanoo, että ne kaipaa aikuista seuraa.

T: Ihan varmasti kyllä.

H6: Aikuinen kenen kanssa jutella.

H5: Siis mä oikeest nytte tietenkä ku enemmän tuntee niin jutustelen niitte kaa hirveesti: ”Mitä sun äiti tekee? Mitä sun isä tekee? Meetteks lomalla sinne mistä oot kotoisin? Ketä siel on? Onks teil sukulaisia siel? Onks kiva nähdä?” Siis ihan niinku tällast näin. Aluks mä koin sen tosi vaikeeksi kysellä siitä, ku mä ajattelin et miten ne suhtautuu... Mä en tiedä, mistä se ennakko-oletus tulee, et ne ois suhtautunu siihen jotenkin pahal siihen kyselemiseen. Mut nyt kun sen on huomannu, et se ei oo mikään juttu ni...

Ensimmäisessä lainauksessa haastateltava toteaa, että harrastuksista on helppo jutella ja joskus vähän *kotijutuista* lapsen omasta aloitteesta. Hänen mukaansa opettajat ovat sanoneet, että lapset kaipaavat aikuista seuraa, eli ulkopuolinen taho on sanonut, että jutteleminen lasten kanssa on hyvästä. Toisessa lainauksessa taas haastateltava kokee, että lasten kanssa jutustelu heidän perhetaustastaan ei ole enää *mikään juttu*, erityisesti, kun lapsiin on tutustunut paremmin. Jälkimmäinen on sinällään mielenkiintoinen lainaus, että hän oli aineiston harvoja ohjaajia, jotka kokivat perhetaustasta jutustelun luonnolliseksi ja helpoksi. Suurin osa mainitsi, että perhetaustasta kysyminen vaatii tietynlaista varovaisuutta ja hienotunteisuutta. Toisaalta haastateltava esittää myös hyvin helposti lähestyttäviä kysymyksiä lapsille, koska ne ovat sellaisia, joita hän voisi periaatteessa kysyä keneltä tahansa lapselta, eli eivät niinkään kulttuurisidonnaisia vaan kiinnostusta osoittavia kysymyksiä toisen maailmasta. Tässä lainauksessa taas toinen haastateltava tuo esiin sen, miten kotitaustasta kysyminen voi olla lapselle arka paikka.

H1: Meillä ei semmoista ihan selvää pelisääntöä ole, mutta sen koen, että sitä ei pidä mennä ihan ensimmäiseksi kysymään, mutta sitten kun tunnetaan ja on sellainen sopiva tilaisuus niin sitten voi kysyä ja jotakin mutta ei mitään kovin tarkkaa kotiasiaa. Mä muistan jonkun oppilaan, joka... jolta kysyin, että mikä sun kotikieli on niin hän kirjoitti sen.

T: Ihana. [reagoin usein tällä sanalla, kun olen yllättynyt tai hämmentynyt]

H1: Et mä ajattelin sitä, että oliko siinä joku että kun se oli sitten Bangladesh (bengali) että onko se sellainen asia, jota ei mielellään mainosta. Että jo lapsi tietää, että se nyt ei ole sellainen maailman populaarisin maa.

Erottautuminen tiettyyn ryhmään kuuluvaksi ei ole välttämättä lapselle läksykerhokontekstissa mieluista, joten siinä mielessä ohjaajien pyrkimys olla loukkaamatta tai kyselemättä liikaa on ihan pätevä ohjenuora. Dervin (2016) on todennut, että kysymys "Where are you from?" sisältää myös ajatuksen "and why are you here with us?" ja siksi onkin tärkeää miettiä, haluaako toinen edes lähteä keskustelemaan asiasta, ja miten ulkopuolisen olon niinkin viattoman oloinen kysymys voi aiheuttaa. Saman varovaisuuden nostavat esiin muun muassa seuraavat haastateltavat.

H2: No kaikkea tommosta ettei kysele turhia kotoa tai muuta. Ja kun joillakin on huonot kynät, ettei mene mitään arvostelemaan. Lainaa vaan sieltä, missä meillä on nimilaput ni siellähän on aina kyniä ja kaikkea. Et kyl siinä saa olla varovainen, ettei loukkaa.

T: Millaisia ne oli ne [LäksyHelpin aloituskoulutuksen] perussäännöt?

H6: No just siinä, että pitää olla aika tarkka ettei loukkaa ketään tai edes niinku tartu kiinni tai siis niinku vaikka vaan taputtais tai..., niin joku voi ymmärtää väärin, jos on jostain tois... eri kulttuurista ja näin. Et se on niinku semmonen.

Jälkimmäisessä haastateltava kertoo LäksyHelpin aloituskoulutuksessa esiin tulleista kulttuurisen toisen kohtaamiseen liittyvistä huomioista, jotka puhjautuvat juuri hienotunteisuuteen sekä sanoissa että teoissa. Koskettaminenkin voidaan eri tilanteissa ymmärtää väärin. Toisaalta mitä tutumpia lapset ovat, sen lähemmäksi he itse tulevat, ja halaaminen, toisen puoleen nojaaminen tai hartiaan taputtaminen ovat sellaisia eleitä, joita itsekin havainnoin läksykerhossa. Myöskin keskustelut sisältävät kaikenlaisia avoimia hetkiä, joissa jutustellaan juurikin harrastuksista, kansallisuuksista, lähipäivien tapahtumista ja perheistä. Havainnointiaineistoni on siis täynnä pieniä mukaan ottavia keskusteluhetkiä ohjaajien ja lasten välillä. Esimerkiksi näissä havainnointilainauksissa tulee esiin Raija-ohjaajan tapa sanoa: "Kerro lisää." sekä ohjaajien tapa mennä lähelle. Tällaiset pienet eleet osoittavat sekä kiinnostusta että aitoa halua kuunnella lasta, mikä taas lisää lapsen kuulumisen mahdollisuutta.

Japanilaispoika juttelee edelleen Raijan ja Tuulin kanssa. Poika seisoo oven suussa ja vastailee kysymyksiin rauhallisesti. Hän muuttuu ujosta puheliaammaksi keskustelun jatkuessa. Raijan



tapa keskustella lasten kanssa on kiinnostunut ja houkutteleva. Hän sanoo usein: "Kerro lisää."  
ja poika kertoo.

#### LÄKSYKERHO 1, KUODES TAPAAMINEN

Merja-ohjaaja Aalle: "Onko kaikki tehty?"

Ava: "Joo."

Merja: "Mistä sun mekko on?"

Ava: "Thaimaasta."

Merja: "Kysy Leena-tädiltä karkeista."

Leena-ohjaaja antaa karkkeja Aalle [kevään viimeinen kerta, joten tarjolla on karkkia]

Ava kertoo käyvänsä voimistelussa.

Pirjo-ohjaaja halaa Aavaa hellästi (ei tunkeilevasti) ja Ava tulee itse lähelle myös. Hän seisoo ja puoliksi makaa pöydällä Pirjon vieressä ja pyörittää nilkkaansa.

#### LÄKSYKERHO 1, SEITSEMÄS TAPAAMINEN

Molemmissa tapauksissa ohjaajat menevät fyysisesti lähelle juttelemaan. Tilanteista puuttuu hienotunteisuuden usein tuottama etäisyys. Tulkintani onkin, että ohjaajat ovat tietoisia omasta ohjaajan roolistaan ja sen tuomista huolenpitovelvotteista, mutta samalla he myös vain viettävät lasten kanssa aikaa sen enempää varomatta sanojaan ja tekojaan, mikä taas tekee itse kohtaamistilanteista luonnollisia ja kuulumista tuottavia. Kuulumisen tuottaminen ei myöskään ole yksisuuntaista, vaan lapset tuottavat ohjaajille samalla tavalla kuulumisen tunnetta. Näissä lainauksissa haastateltavat kertovat lapsilta saadusta palautteesta, joka antaa *arvoa arvaamatonta*.

T: Mikä on mieleenpainuvien kokemus lasten kanssa?

H7: Kyllähän se nyt on... Sanotaan nyt tänä vuonna, että tämä Liya, joka on vähän tämmöinen villi ja vilkas lapsi, kun se sitten tuli ja ensimmäiseksi halaa, kun tulee kerhoon. Niin jotenkin se on semmonen mieleenpainuva aina. Jotenkin tuntuu että siinä saa semmosta arvoa arvaamatonta, mikä on... mitä ei pääse kokemaan muuten, jos ei oo jossain tuommosessa työssä. Minusta se on justin se palaute, mikä on mieleenpainuvien aina, mitä saa.

T: Mikä on palkitsevaa lasten kanssa toimimisessa?

H2: No se palaute. Joka tulee heti. Hyvä tai huono. Kylhän lapset on positiivisia yleisesti ja tyytyväisiä. Ja täytyy aikuisen osata käyttäytyä sillain, että lapsi ei sitten suutu ja sano, että "Sä oot tyhmä." tai jotakin.

Molemmat, sekä läksykerholaiset että ohjaajat, kuuluvat myös läksykerhoon. Läksykerho antaa heille jotain sellaista, mikä saa heidät yhä uudestaan palaamaan sinne. Lapsilla se ilmenee juurikin haluna tehdä läksyjä ohjaajien kanssa tai lupauksina tulla takaisin, kunhan on taas läksyjä.

H1: Olen hyvin iloinen hänen kehittymisestään. Se nyt ei ole vamaan LäksyHelpin avulla pelkästään, mutta se että hän tulee tänne ja että... Esimerkiksi tänäpäivänä hän ei muistanut, että tänään on LäksyHelppi ja hän oli tehnyt yhden tehtävän. Ja toiset tekivät sitä tehtävää ja sitten hänellä oli vain yksi varsinaisesti tekemättä ja hän sanoi, että opettajakin oli tarkistanut jo. Mutta sitten lopuksi hän sanoi, että... jotenkin viittasi siihen, että on mukava tehdä tehtäviä jonkun kanssa. Häntä vähän harmitti, että hän oli tehnyt sen yhden tehtävän, kun ei muistanut että oli LäksyHelppi. (nauramme) Kyllä hän tämän LäksyHelpin positiivisena kokee. Ja kun minä sitten muistutin, että ensi viikolla ei ole, niin: minkä vuoksi ei ole. Ne on niitä iloisia asioita.

H2: Ei ne jää sinne oleskelemaan, kun mukavemmat hommat oottaa. Mutta kyllä ne nauttii ihan sielläkin olla. Viimeksiki kun siinä oli niitä ulkona niitä tyttöjä... "Arvaa miksi me ei tulla?" Niillä ei ollut kuulemma läksyjä. "Kyllä me ens kerralla tullaan."

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Aitoa kohtaamista tapahtuu joka hetki ihmisten välillä, mutta sen tunnistaminen, miten sitä tapahtuu, on haastavaa. Aineistoni koostuu lapsien ja aikuisten välisistä kohtaamistilanteista, ja heidän roolinsa ovat hyvin erilaisia. Aikuiset ovat tietoisia omasta ohjaajan roolistaan ja samalla he tiedostavat myös vastuunsa lapsista. He tunnistavat myös rajojaan kasvattajina ja myöntävät tekevänsä vapaaehtoistyötä monenlaisista henkilökohtaisista syistä. Usein taustalla on ajatus itsensä kehittämisestä kulttuurien kohtaajana. Suhde lapseen sisältää huolenpitoa,

vastuuta ja välittämistä, eli sellaisia tunteita, joita muutoin vieraita ihmisiä kohtaan ei välttämättä automaattisesti tunneta. Toisaalta taas lapset itse sekä antavat vilpitöntä ja lämmintä palautetta että koettelevat aikuisten myötämielisyyden rajoja olemalla villejä ja suorapuheisia. Suurimmat ristiriidat taittavat kuitenkin aina siihen, että lapset ovat lapsia. Aikuisen on otettava aikuisen rooli ja pidettävä huolta jokaisesta yksilöstä riippumatta siitä, millaisia näkemyseroja heillä on. Nämä erilaiset roolit aikuisten ja lasten välillä vaikuttavat siihen, millaista vuorovaikutus jo lähtökohtaisesti on ohjaajien ja läksykerholaisten välillä. Tämä ei kuitenkaan tee aineistostani yhtään sen vähemmän autenttista, kun tarkastellaan kulttuurien välistä aitoa kohtaamista. Se on vain otettava huomioon tuloksien käsittelyssä ja johtopäätösten vetämisessä. Näin olen pyrkinyt tekemään johtopäätöksiä kirjoittaessani.

## 6.1 Tulosten yhteenveto

Ensimmäisessä kysymyksessä pyrin selvittämään, miten aitoa kulttuurien välistä kohtaamista syntyy. Tulosteni perusteella aitoon kohtaamiseen, eli toisen itsensä kaltaiseksi tunnistamiseen ja tunnustamiseen eroista huolimatta, tarvitaan ennen kaikkea halu nähdä toinen myönteisesti. Tätä taas tukevat sekä toiseuden uudelleenmäärittely erilaisuutta normalisoivassa puheessa että suomalaisuuteen kutsuminen ja kulttuurin läsnäolon tunnistaminen. Toiseuden uudelleenmäärittely ei kuitenkaan tarkoita sitä, että erot tulisi häivyttää vaan itse asiassa päinvastoin. Halu nähdä toinen myönteisesti näyttäytyykin aineistossani siten, että erot otetaan vastaan ja niiden olemassaolo sallitaan normaaliksi osaksi vuorovaikutusta. Erojen vastaanottaminen onkin tulosteni perusteella merkityksellisin ominaisuus aidossa kohtaamisessa. Näin ollen tärkeämmäksi nousee se, miten suhtaudumme eroihin kuin se, että olemme erilaisia.

Toinen kysymykseni on alisteinen ensimmäiselle: Miten kuulumista tuotetaan aidon kohtaamisen kautta? Bennett (2012) puhuu kuulumisen tekemisestä (doing belonging). Kuuluminen on vuorovaikutuksellista ja aktiivista toimintaa. Siihen voi vaikuttaa ja uskallan jopa väittää, että siihen tulee vaikuttaa. Tuloksissani kuulumisen tuottaminen näkyy erityisesti kulttuurisen toisen mukaanottavina ja huomioivina keskusteluina. Kun tulee kuulluksi ja ymmärretyksi, on mahdollista ottaa aidosti osaa yhteisön toimintaan. Kuulumisen tuottaminen

on myös vastavuoroista, jolloin lapset tuottavat kuulumista myös aikuisille esimerkiksi antamalla palautetta. Läksykerhokontekstissa sekä läksykerholaiset että ohjaajat kuuluvat lisäksi yhteiseen läksykerhoon. Se on heidän yhteinen tilansa, jossa he voivat tuottaa yhdessä kuulumista. Välillisenä tutkimustuloksena tutkimuksessani selvisi myös, että läksykerhot ovat luontevia kulttuurien välisen vuorovaikutuksen tiloja, koska niissä kontakti on jatkuvaa ja tiivistä. Tämä on melko harvinaista eri toimintaympäristöille. Läksykerhoissa pääsee siis tapahtumaan molemminpuolista oppimista, ja tällöin luodaan yhdessä "kolmatta kulttuuria", joka ei ole vain sinun tai minun kulttuuria vaan meidän kulttuuria. (Raunio ym. 2011, 23.)

Olen koonnut taulukkoon 7 alaluvussa 4.4 esittelemäni teoreettisen viitekehyksen lisäksi tutkimustulokseni sekä sen, miten teoriaosuuteni ja tulokseni suhteutuvat aitoon kohtaamiseen ja kuulumiseen. Taulukon sisältö on syntynyt teoreettisen ja analyyttisen pohdinnan tuloksena, ja olen pyrkinyt löytämään merkitykselliset yhteydet teoreettisen viitekehykseni, kahden käyttämäni pääkäsitteen sekä tuloksieni välillä. Käytän taulukossa kahta eri määrittävää termiä *helpottaa* ja *mahdollistaa*. *Helpottaa* tarkoittaa sitä, että jokin ei ole välttämätöntä, jotta aitoa kohtaamista tai kuulumista voisi syntyä, mutta se helpottaa huomattavasti niiden syntymistä. *Mahdollistaa* taas tarkoittaa sitä, että jokin on välttämätöntä, jotta aitoa kohtaamista tai kuulumista voisi syntyä. Teoreettisen viitekehykseni ja tuloksieni valossa näyttää esimerkiksi siltä, että yksilön ei tarvitse olla ennakkoluuloton voidakseen kohdata toisen aidosti—ennakkoluuloisuus ilmenee aineistossani esimerkiksi siten, että suomalaisuuteen ohjataan ja sitä pidetään normina tai siten, että erilaiset kulttuuriset ja uskonnolliset tavat herättävät ihmetystä. Joidenkin tutkijoiden (ks. esim. Alemanji 2016) mukaan kaikki ihmiset suhtautuvat jollain asteella ennakkoluuloisesti ulkoryhmäläisiin, ja sosiaalipsykologiassa onkin ryhmien välisiä suhteita tutkittaessa todettu, että ihmiset suosivat sisäryhmiä ja suhtautuvat ulkoryhmiin lähtökohtaisesti melko ennakkoluuloisesti (ks. esim. Brown 2010). Näin ollen ihmisten pitäisi olla kykenemättömiä kohtaamaan toisiaan aidosti, jos ennakkoluulottomuus olisi määräävä tekijä aidossa kohtaamisessa. Sen sijaan jyrkkä kansalliseen kulttuuriin samaistuminen tuottaa niin vahvoja rasistisia tendenssejä (ks. esim. Puuronen 2011; Saukkonen 2014), että se nousee jo merkittäväksi tekijäksi aidon kohtaamisen estäjänä. Aito kohtaaminen ja kuuluminen tarvitsevat syntyäkseen myös hieman erilaisia asioita. Esimerkiksi kuulumiseen vaikuttaa vahvemmin se, että kulttuuria ei nähdä ulossulkevana kuin aitoon

kohtaamiseen, koska aitoa kohtaamista voi syntyä myös sellaisten yksilöiden välille, jotka kokevat omat kulttuurinsa ulossulkevana. He voivat kokea toistensa erilaiset kulttuurit kiinnostavina, mutta samalla sellaisina, etteivät he voi niihin ottaa osaa tai antaa toiselle oikeutta ottaa osaa omaan kulttuuriinsa. Kuulumisen kannalta taas on olennaista, että kulttuuria ei nähdä ulossulkevana, vaan sellaisena, että siihen voi ottaa osaa ulkopuolelta.

TEOREETTINEN VIITEKEHYS	TÄRKEYS SUHTEESSA AITOON KOHTAAMISEEN	TÄRKEYS SUHTEESSA KUULUMISEEN
<b>1) Kulttuurikäsitteet</b>		
Kulttuuria ei nähdä ulossulkevana	Helpottaa kohtaamista	Mahdollistaa kuulumisen
Kulttuuri nähdään muuttuvana ja vastavuoroisena	Helpottaa kohtaamista	Helpottaa kuulumista
Yksilö ei ole ennakkoluuloinen, stereotypointiin taipuvainen tai etnosentrinen	Helpottaa kohtaamista	Helpottaa kuulumista
Yksilö ei samaistu jyrkästi kansalliseen kulttuuriin	Mahdollistaa kohtaamisen	Mahdollistaa kuulumisen
<b>2) Toimiminen kohtaamistilanteessa</b>		
Kulttuurisen toisen erilaisuutta ja itsemääräämisoikeutta arvostetaan ja ymmärretään	Mahdollistaa kohtaamisen	Mahdollistaa kuulumisen
Yksilö ymmärtää itseään ja toista kulttuurisina olentoina	Helpottaa kohtaamista	Helpottaa kuulumista
<b>TUTKIMUKSENI TULOKSET</b>		
Kulttuurinen toinen määritellään uudelleen erilaisuutta normalisoivassa puheessa	Helpottaa kohtaamista	Helpottaa kuulumista
Suomalaisuus nähdään kutsuvana ja kulttuurin läsnäolo tunnistetaan	Helpottaa kohtaamista	Mahdollistaa kuulumisen
Erot otetaan vastaan	Mahdollistaa kohtaamisen	Mahdollistaa kuulumisen
Kuulumista tuotetaan aktiivisesti	Helpottaa kohtaamista	Helpottaa kuulumista

Taulukko 7. Kulttuurisen toisen aidon kohtaamisen ja kuulumisen edellytykset perustuen tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen ja aineistoni analyysiin ja tuloksiin

Aitoa kulttuurien välistä kohtaamista näyttäisikin tapahtuvan eräänlaisessa välitilassa (ks. esim. Arendt 1958), jossa ihminen ei arvota omia kokemuksiaan ja näkemyksiään tärkeämmäksi kuin kohtaamansa ihmisen. Hän pitää toista yksilönä tärkeämpänä kuin näkemyksiään siitä, mitä toinen edustaa. Tällöin toisen yksilölliset identiteettimäärittelyt tulevat tunnistetuiksi ja tunnustetuiksi. Tuloksieni perusteella aito kohtaaminen on mahdollista

myös silloin, kun erot tuottavat säröjä ihmisten välille. Näin voi käydä esimerkiksi silloin, kun kohtaamistilanteessa on mukana hyvin erilaisia uskonnollisia ja kulttuurisia arvoja ja tapoja. On myös hyvä huomata, että jo valmiiksi itsensä kaltainen on helppo tunnistaa ja tunnustaa samankaltaiseksi ja samanarvoiseksi. On paljon vaikeampaa tehdä niin, kun erot aiheuttavat ristiriitoja ja säröjä. Silti ihmiset kykenevät ymmärtämään toisiaan eroista huolimatta. Tämä taas mahdollistuu, jos olemme halukkaita vastaanottamaan toisen erilaisuuden ja katsomaan sen läpi. Aidon kohtaamisen ja kuulumisen rakentuminen voidaan nähdä myös prosessina: molemmat tuottavat toisiaan. Aito kohtaaminen tuottaa kuulumista ja kuuluminen taas lisää mahdollisuutta aitoon kohtaamiseen. Kulttuurinen toinen on helpompi nähdä itsensä kaltaisena, jos itse tulee ymmärretyksi ja kuulluksi ja mukaan otetuksi.

Voidaan myös kysyä, missä vaiheessa vuorovaikutuksessa olevien henkilöiden ryhmäsidonnaisuuksiin liittyvä erilaisuus on niin suurta, että se oikeuttaa puhumaan kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta (Raunio ym. 2011, 19). Tästäkin syystä erojen merkitystä ja korostuneisuutta kannattaa pohtia. Jos erot nähdään lähtökohtaisesti erottavina, ne erottavat. Jos erot nähdään mahdollisuuksina tutustua sekä itseen että toiseen syvemmin, ne auttavat kohtaamaan asioita uudella tavalla. Erojen ymmärtäminen ja niissä näkyvien mahdollisuuksien tunnistaminen ovatkin mielestäni avain rauhallisempaan yhteiselämään.

## 6.2 Tutkimuksen kriittinen tarkastelu

Ruusuvuoren ym. (2010, 27-28) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa havaintojen luotettavuus ja tarkkuus sekä tutkimuksen pätevyys tulevat esiin tutkimuksen vaiheiden sekä aineiston selkeän kuvauksen myötä. Käsittelen seuraavaksi tutkimukseni luotettavuuteen ja pätevyyteen liittyviä tekijöitä Ruusuvuoren ym. (2010, 27-28) näkemysten pohjalta. Olen pyrkinyt tuomaan esiin kaikki ne rajaukset ja valinnat, joita olen tehnyt sekä osoittamaan aineistoni vahvuudet ja heikkoudet. Aineistoni on värikäs, laaja ja jollain tavalla elämänmakuinen, mutta myös puutteellinen. Aidon kohtaamisen ja kuulumisen kannalta on tärkeää haastatella myös vähemmistökulttuureihin kuuluvia, koska heidän kokemuksensa voivat hyvin olla toisenlaisia. Vähintäänkin nuo kokemukset ovat kolikon toinen puoli, ja aivan yhtä merkityksellisiä kuin valtakulttuuriin kuuluvien kokemukset. Tämän tutkimuksen

osalta ajan ja pro gradun rajallisuus sekä kokemattomuuteni tutkijana toivat kuitenkin luonnollisen rajoitteen tutkimukseni syvyydelle. Joka tapauksessa tutkittavieni rehellisyys ja avoimuus sekä ajoittainen haavoittuvuus mahdollistivat sen kuvaamisen, miten läksykerhossa kohdataan aidosti toinen ihminen. Lisäksi havainnointiaineistoni tuo esiin lasten maailmaa läksykerhokontekstissa, ja nämä tapahtumien kuvaukset tukevat tulkintojani ohjaajien kertomuksista. Analyysin ja tuloksien esittelyssä olen pyrkinyt jatkuvaan läpinäkyvyyteen, ja olen kuvannut positioni tutkijana tarkasti. Myös analyysini olen avannut vaihe vaiheelta mahdollisimman selkeästi. Tulkintani olen taas pyrkinyt perustelemaan hyvin, ja olen peilannut analyysiäni jatkuvasti teoreettiseen viitekehykseeni. Gould (2016, 36) toteaaakin, että "Reflektoidusti tuotetun tiedon tieteellisyys perustuu siihen, että sekä tutkimusraportin kirjoittaja että sen lukija pystyvät arvioimaan tehdyn analyysin rajoituksia ja laatua."

Olen lähestynyt teoriaosuuuttani ja aineistoani siitä näkökulmasta, että ihminen ei ole vain kulttuurinsa tuote tai sen edustaja. Tämä on ollut tietoista toimintaa ja sen taustalla on ollut Dervinin (ks. esim. 2010) kritiikki kulttuurienvälisyystutkimusta kohtaan. Hän on todennut siinä olevan kolmenlaista suhtautumista kulttuurienvälisyyteen: 1) kiinteää, 2) notkeaa ja 3) kaksikasvoista. Ensimmäisessä yksilö nähdään yksinkertaistettuina kulttuurinsa tuotteena eikä vuorovaikutustilanteissa huomioida kontekstia tai yksilöiden monimuotoisuutta. Tämä on Dervinin mukaan eettisesti arveluttava lähestymistapa. Kun kulttuurienvälisyys nähdään notkeana, siinä pyritään huomioimaan yksilöiden moninaisuus sekä vuorovaikutustilanteisiin vaikuttavat muut tekijät. Notkea kulttuurienvälisyys myös kyseenalaistaa nykyisen retoriikan erilaisuuden hyväksymisestä, joka yleensä kohdistuu juurikin maahanmuuttajiin. Notkeassa kulttuurienvälisessä tutkimuksessa huomioidaan meidän kaikkien erilaisuus. Usein lähestymiskulma kulttuurienvälisyyteen on jotain näiden kahden väliltä, ja tällöin kyseessä on Dervinin mukaan kaksikasvoinen lähestymistapa. Kun kulttuurienvälisyyteen suhtaudutaan kaksikasvoisesti, puhe kulttuurienvälisyydestä on varsin ristiriitaista. (Dervin & Keihäs 2013, 35-36.) Tällä suhtautumistavalla olen pyrkinyt eettisesti kestävään tutkimustyöhön, koska kunnioitan tutkittavieni oikeutta tulla nähdyiksi moninaisina yksilöinä. Moninaisuuden tunnistaminen myös syventää tulkintaa, koska se ottaa huomioon kulttuurien välisten suhteiden monitahoisen luonteen.

Arvioin tässä hieman myös pro gradun tekemistä oppimispolkuna. Se on ollut minulle opinnäytetyö, mutta olen halunnut myös tehdä hyvän tutkimuksen. Jos nyt aloittaisin tutkimuksen teon uudestaan, miettin alusta asti selkeämmäksi sen, mikä minua oikeasti kontekstissa ja tutkimassani ilmiössä kiinnostaa ja miksi. Tekisin myös rajoituksia tämän perusteella sekä teoreettiseen viitekehykseen että haastattelukysymyksiin. Aiheen rajaaminen vaatii useamman erilaisen teoriaosuuden kirjoittamisen ennen kuin löysin syvimmän kiinnostuksen kohteeni. Ruusuvaara ym. (2010, 11) taas toteavat, että alustava analyysin teko olisi hyvä aloittaa yhtäaikaan aineiston keruun kanssa. Itse en tehnyt tätä, ja hyppy aineiston keruusta sen analyysiin oli todella vaativa. Aloittaisin analyysin heti aineistoa kerätessäni: luokittelisin ja teemoittelisin, ja samalla myös litteraisin haastattelut. Litterointi muuttui itselleni mielekkääksi oikeastaan vasta aivan analyysin loppuvaiheessa, kun jatkoin vielä viimeisten haastattelujen läpikäymistä analyysiä tarkentaessani. Tästäkin syystä analyysin aloittaminen jo aineistonkeruuvaiheessa olisi ollut hyödyllistä.

Kirjoittaisin myös tarkempia kenttä- ja tutkimuspäiväkirjoja. Kenttämuistiinpanoissani olen ollut hyvin systemaattinen, mutta olisin voinut kuvata tilanteita ja ihmisiä enemmän. Neljä tutkimuspäiväkirjaani taas ovat täynnä pohdintaa, jonka olisin voinut jäsentää aihealueittain, jotta päiväkirjojen myöhempi lukeminen olisi ollut helpompaa. Toisaalta päiväkirjojen pitäminen oli loistava kokemus, koska pystyin palaamaan alkuperäisiin ideoihin, keskeneräisiin pohdintoihini ja hyviin huomioihini koko tutkimuksen ajan. Lisäksi näin jälkiviisaana olisin voinut valita pro gradulleni helpomman aiheen ja metodologian. Toisaalta opin niin paljon juuri tätä pro gradua tehdessäni, että pystyn esimerkiksi työelämässä tarttumaan ihan minkälaiseen haasteeseen tahansa. Lukisin myös heti alkuun enemmän metodioppaita, luottaisin itseäni ja valintoihini enemmän, ja uskaltaisin rohkeammin alusta lähtien rajata ja suunnata ajatuksiani. Kun ymmärsin, että teen itse kaikki päätökset ja vain perustelen ne selkeästi lukijalle, aloin nähdä tutkimukseni kokonaisuutta. Päätöksenteko koskee kaikkia tutkimuksen vaiheita teoreettisen viitekehyksen rajaamisesta tutkimuskysymysten kirkastamiseen. Kun aloin tehdä linjauksia työhöni, näin myös sen, mikä työssä on olennaista.



### 6.3 Mitä tämän jälkeen?

Moninaisuus ei koske vain meidän ja heidän eroja, vaan meidän eroja ja heidän eroja ja meidän ja heidän yhtäläisyyksiä (Dervin 2016), joten erojen vastaanottamisesta ja ymmärtämisestä voisi löytää kiinnostavia puolia tutkimalla monia eri kohtaamisia monesta eri näkökulmasta. Erityisesti normaaliuden ja yhtäläisyyksien tutkiminen voisi tuoda lisää ymmärrystä siihen, miksi suhtaudumme helposti ulkoryhmään ennakkoluuloisesti, ja se voisi myös auttaa määrittelemään uudelleen erilaisten ryhmien tasa-arvoisuutta. Myös aidon kohtaamisen yhä tarkempi määrittely voisi tuoda kulttuurien välisen vuorovaikutuksen tutkimukseen Dervinin (2010) esiin tuomaa notkeaa suhtautumista, jossa kulttuurien välisyyden ei nähdä määrittävän kaikkea tapahtuvaa vuorovaikutusta, vaan myös muiden vaikuttavien tekijöiden läsnäolo tunnistetaan. Lisäksi aidon kohtaamisen ja kuulumisen tutkimukseen voisi yhdistää yksilön oikeuden määritellä itse oma kulttuurinsa. Tällöin voitaisiin löytää niitä tapoja, joilla kolmatta, yhteistä kulttuuria luodaan.

Läksykerhot ovat tutkimuskontekstina hyvin kiinnostavia, ja niissä voisi tehdä enemmänkin kulttuurienvälisyystutkimusta. Läksykerhoissa kohtaamisia tapahtuu monella tasolla: uskonnot kohtaavat, suomalaiset ja maahanmuuttajataustaiset kohtaavat, aikuiset ja lapset kohtaavat, avunantajat ja -saajat kohtaavat, lapset kohtaavat, oppimisvaikeudet ja ohjaus kohtaavat, tieto ja tietämättömyys kohtaavat ja asenteet, arvot ja tavat kohtaavat. Tämän kaiken kohtaamisen välissä on mahdollista havainnoida erilaisia eron hetkiä ja löytää niitä tapoja, joilla ihmiset näihin eroihin suhtautuvat, ja sitä kautta paremmin ymmärtää, miten myönteinen suhtautuminen eroihin kehkeytyy. Lisäksi läksykerhot tarjoavat tilaisuuden tutkia ylisukupolvisia kulttuurien välisiä kohtaamisia tilassa, jossa kohtaamistilanteet ovat jatkuvia ja tiiviitä. Ihmisillä ei ole useinkaan riittävästi aikaa toisilleen, jotta kulttuurien välisistä kohtaamisista pääsisi syntymään syvällisempiä ja pidempiaikaisempia kontakteja. Läksykerhoissa ohjaajat ovat paikalla lapsia varten. Heillä on aikaa läksyjen lomassa kuunnella lasten iloja ja suruja. Näin aidolle kohtaamiselle ja kuulumisen tuottamiselle on aina mahdollisuus.

## LÄHTEET

- Ahmed, S. (2000). *Strange Encounters. Embodied Others in Post-Coloniality*. London: Routledge.
- Ahmed, S. (2007). A Phenomenology of Whiteness. *Feminist Theory*, 8(2), ss. 149-68.
- Alava, H. (2016). Hiljaisuuden ja hämmennyksen etnografiaa Pohjois-Ugandassa. Teoksessa J. Gould & K. Uusihakala (toim.) *Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto* (ss. 113-143). Helsinki: Gaudeamus.
- Alemanji, A.A. (2016). *Is there such a thing...? A study of anti-racism education in Finland*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Anis, M. (2013). Sosiaalityö ja maahanmuuttajat. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.) *Olemme muuttaneet—ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä* (ss. 147-161). Helsinki: Väestöliitto.
- Antikainen, M. (2010). *Matkalla suomalaiseksi ja hoiva-alan ammattilaiseksi? Venäläis- ja virolaistaustaisten naisten ja suomalaisuuden kohtaamiset kuulumista rakentamassa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen A. (2010). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bélanger, N., Dalley, P. & Turner, K. (2015). Newcomer Civic Participation: The Alliance Homework Club and the Integration of Next Generation Youth in Ottawa. *Canadian Ethnic Studies* 47/3. ss. 25-47.

- Bennett, J.M. (2012). *Doing Belonging: a sociological study of belonging in place as the outcome of social practices*. Manchester: Manchesterin yliopisto.
- Bennett, J., Bennett, M. & Landis, D. (2004). Introduction and overview. Teoksessa D. Landis, J.M. Bennett & M.J. Bennett (toim.) *The Handbook of Intercultural Training* (ss. 1-10). Thousand Oaks: Sage.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 15/2. ss. 219-234.
- Berry, J.W. (1990). Psychology of acculturation. Teoksessa J. J. Berman (toim.) *Cross-cultural perspectives. Current theory and research in motivation* (ss. 201–234). Nebraska symposium on motivation 1989, 37. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46. ss. 5–68.
- Bevin, D. & Goulding, A. (1999). Homework clubs in public libraries. *New Library World* 100/2. ss. 49-59.
- Brown, R. (1989). *Social Psychology. Second Edition*. New York: The Free Press.
- Brown, R. (2010). *Prejudice. Its social psychology*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Buber, M. (1993). *Minä ja sinä*. (käänt. J. Pietilä). Helsinki: WSOY. Alkuperäisjulkaisu 1923.
- Burr, V. (2006). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Christians, C.G. (2008). Ethics and Politics in Qualitative Research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *The Landscape of Qualitative Research* (ss. 185-220). London: Sage.

- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L. & Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory into Practice* 43/3. ss. 220-226.
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. Teoksessa F. Dervin & E. Suomela-Salmi (toim.) *New approaches to assessment in higher education* (s. 155-172). Bern: Peter Lange.
- Dervin, F. (2016). *Erityisyyden ja moninaisuuden kohtaaminen -luennot* 4.10.2016 ja 6.10.2016. [Suullinen tiedonanto]
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia 63. Joensuu: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Emerson, R.M. (2004). Working with 'key incidents'. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practice* (ss. 427-442). London: Sage.
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen Pedagogiikka* (käänt. J. Kuortti). Tampere: Vastapaino. Alkuperäisjulkaisu 1968.
- Goffman, E. (1971). *Arkielämän roolit* (käänt. E. Puranen). Helsinki: WSOY. Alkuperäisjulkaisu 1959.
- Gould, J. (2016). Refleksiivisyyden poluilla. Epistemologisesti radikaalin yhteiskuntatieteen puolustus. Teoksessa J. Gould & K. Uusihakala (toim.) *Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto* (ss. 9-37). Helsinki: Gaudeamus.

- Grönlund, S. & Joensuu, H-L. (2012). *Suomen Punaisen Ristin Porin osaston läksykerhon vaikutus läksykerholaisten koulunkäyntiin*. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu.
- Hage, G. (2009). Hating Israel in the field. On ethnography and political emotions. *Anthropological theory* 9/1. ss. 59-79.
- Hall, E.T. (1989). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.
- Hall, E.T. (1990). *The Silent Language*. New York: Anchor Books.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti* (käänt. M. Lehtonen & J. Herkman). Helsinki: KEPA
- Harju, A. (2010). *Puheenvuoro kansalaisyhteiskunnan tulevaisuudesta*. Vantaa: Sivistysliitto Kansalaisfoorumi SKAF.
- Hauta-aho, T. (2010). Läksykerhotoiminta. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino *Monikulttuurinen kouluyhteisö*. Oppaat ja käsikirjat 2010/8. Helsinki: Opetushallitus.
- Holmes, P. & O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International journal of intercultural relations*, 36. ss. 707-718.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity.
- Huttunen, L. (2009). Mikä ihmeen maahanmuuttaja? Teoksessa S. Keskinen, A. Rastas & S. Tuori (toim.) *En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 95 (ss. 117–122). Tampere: Vastapaino.

- Huttunen, L. (2010). Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (ss. 39-63). Tampere: Vastapaino.
- Jackson, A. & Mazzei, L.A. (2013). Plugging One Text Into Another: Thinking With Theory in Qualitative Research, *Qualitative Inquiry* 19/4. ss. 261– 271.
- Jauhola, L., Keinänen, J., Oosi, O. & Roos, J. (2017). *Miten meillä menee? Kartoitusta väestösuhteiden tilasta Suomessa – painopisteenä vastaanottokeskuspaikkakunnat*. Oikeusministeriön julkaisu 32/2017. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Kallio, K.P., Korkiamäki, R. & Häkli, J. (2015). Johdanto. Myönteinen tunnistaminen - näkökulma hyvinvoinnin edistämiseen ja syrjäytymiseen. Teoksessa J. Häkli, K.P. Kallio & R. Korkiamäki (toim.) *Myönteinen tunnistaminen* (ss. 9-35). Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 171. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kao, G & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant Youth. *Social Science Quarterly* 76. ss. 1-19.
- Keinänen, E. & Koponen, K. (2009). *Maahanmuuttajanuorten kokemuksia opintojen tuesta Jyväskylässä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kemppainen, R.P. & Lasonen, J. (2009). Monikielisyys oppimisen pohjana perusopetuksessa. Teoksessa J. Lasonen & M. Halonen (toim.) *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä* (ss. 25-43). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kilpi, E. (2010). Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet* (ss. 110–132) Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Koponen, J. (2016). Kehityksen selitysmalleja. Teoksessa J. Koponen, J. Lanki, M. Sato & A. Kervinen (toim.) *Kehityksen tutkimus* (ss. 77-103). Helsinki: Gaudeamus.

Koppanen, H. (2010). Vihkonen vapaaehtoiselle monikulttuuriseen toimintaan. <https://rednet.punainenristi.fi/sites/rednet.mearra.com/files/tiedostolataukset/Monenlaiset%20toimijat%202010.pdf> [Luettu 15.12.2016]

Koskiahho, B. (2001). Sosiaalipolitiikka ja vapaaehtoistyö. Teoksessa A. Eskola & L. Kurki (toim.) *Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena* (ss. 15-40). Tampere: Vastapaino.

Kurki, L. (2001). Kasvaminen palvelutehtävään. Sosiaalipedagoginen katse vapaaehtoistyöhön. Teoksessa A. Eskola & L. Kurki (toim.) *Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena* (ss. 67-92). Tampere: Vastapaino.

Kuronen, I. (2010). *Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kuusela, J., Eteläkahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönning, U. & Siniharju, M. (2008). *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus -tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista, ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/46518\\_maahanmuuttajaoppilaat\\_ja\\_koulutus.pdf](http://www.oph.fi/download/46518_maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus.pdf) [Luettu 15.12.2016]

L 1386/2010. *Laki kotoutumisen edistämisestä*.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Laki%20kotoutumisen%20edist%C3%A4misest%C3%A4> [Luettu 6.12.2016]

L 731/1999. *Suomen perustuslaki*.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki> [Luettu 15.12.2016]

- Laaksonen, A. (2010). Experiences of immigrant pupils in special schools. Teoksessa M. Soininen & T. Merisuo-Storm (toim.) *Looking at diversity in different ways* (ss. 183-196). Rauma: Turun yliopisto.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 17-38). Tampere: Vastapaino.
- Laitinen, A. & Pessi, A.B. (2011). Moniongelmainen solidaarisuus. Teoksessa A. Laitinen & A.B. Pessi (toim.) *Solidaarisuus* (ss. 7-32). Helsinki: Gaudeamus.
- Lappalainen, S. (2007a). Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 9-14). Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, S. (2007b). Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 65-88). Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. (2015). Johdanto. Säiliöstä suhdekimppuun. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty & P. Ruuska (toim.) *Suomi toisin sanoen* (ss. 17-35). Tampere: Vastapaino.
- Lepola, O. (2000). *Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Levinas, E. (1989). God and Philosophy. Teoksessa S. Hand (toim.) *The Levinas Reader* (ss. 166-189). Oxford: Basil Blackwell.



- Liebkind, K. (2000). Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi* (ss. 13-27). Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti I. (2000). Nuorten maahanmuuttajien hyvinvointiin vaikuttavat tekijät. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi* (ss. 112-123). Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, J. (2000). Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi* (ss. 138-148). Helsinki: Gaudeamus.
- Luoma, I., Mäntymaa, M., Puura, K. & Tamminen, T. (2008). Geenit ja kulttuuri lapsen kasvun lähtökohtina. Teoksessa A.R. Lahikainen, R-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) *Kulttuuri lapsen kasvattajana* (ss. 85-97). Helsinki: WSOY.
- Malik, K. (2016). *Monikulttuurisuus*. (käänt. T. Kilpeläinen & P. Saukkonen). Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura/niin & näin. Alkuperäisjulkaisu 2013.
- Marjovuori, A. (2014). *Vapaaehtoistyön ytimessä. Järjestömuotoinen vapaaehtoistyö sosiaalisten representaatioiden näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Massey, D. (1995). Places and their Pasts. *History Workshop Journal*, Vol. 39. ss. 182-193.
- Miller, L. (2003). Belonging to country – A philosophical anthropology. *Journal of Australian Studies* 27(76). ss. 215-223.
- Ojanen, M. (2001). Auttajaksi oppiminen. Psykologia minuuden tulkkina. Teoksessa A. Eskola & L. Kurki (toim.) *Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena* (ss. 95-109). Tampere: Vastapaino.

Onodera, H. (2016). Etnografinen häilyvyys ja tietämisen halu. Kriittisiä peilauksia kenttätööhön Egyptin aktivistinuorten parissa. Teoksessa J. Gould & K. Uusihakala (toim.) *Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto* (ss. 62-87). Helsinki: Gaudeamus.

Opetushallitus. *Kuukauden tilasto. Vieraskieliset.*

[http://www.oph.fi/download/182837\\_kuukauden\\_tilasto\\_vieraskieliset.pdf](http://www.oph.fi/download/182837_kuukauden_tilasto_vieraskieliset.pdf) [Luettu 23.4.2018]

Parkkinen, T. (2011). *Suomen Punaisen Ristin LäksyHelppi. Lasten ja opettajien näkemyksiä kerhojen toiminnasta.* Helsinki: Helsingin yliopisto.

Phillips, A. (2007). *Multiculturalism without culture.* Princeton & Oxford: Princeton University Press.

Pillow, W.S. (2003). Confessions, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 16:2. ss. 175-196.

Pisa (2015). <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm41.pdf> [Luettu 15.12.2016]

Pitkänen, P. (2011). Johdanto. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien kohtaaminen arjessa* (ss. 9-15). Tampere: Vastapaino.

Pollari, J. & Koppinen, M-L. (2011). *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Pusch, M.D. (2004). Intercultural training in historical perspective. Teoksessa D. Landis, J.M. Bennett & M.J. Bennett (toim.) *Handbook of intercultural training* (ss. 13-36). Thousand Oaks: Sage.

Puuronen, S. (2011). *Rasistinen Suomi*. Helsinki: Gaudeamus.

Raninen, A., Raninen, T., Toni, I. & Tornaeus, G. (2007). *Mathildan muodonmuutos. Kansalais- ja vapaaehtoistoiminnan uudet kasvot*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Ranta, M. (2012). *SPR - SPIRIT hanke. Maahanmuuttajien kotoutumista tukevat toiminnot. Arviointi toimijoiden kokemuksista*. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu.

Ranta, E. (2016). Vastavuoroisuuden ja hyväksikäytön rajapinnoilla. Etnografian positiot Bolivian poliittisen murroksen kontekstissa. Teoksessa J. Gould & K. Uusihakala (toim.) *Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto* (ss. 38-61). Helsinki: Gaudeamus.

Rastas, A. (2010). Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (ss. 64-89). Tampere: Vastapaino.

Raunio, M., Säävälä, M. Hammar-Suutari, S. & Pitkänen, P. (2011). Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien kohtaaminen arjessa* (ss. 17-50). Tampere: Vastapaino.

Rautiainen, M. & Eis, E. (2012). *LäksyHelppi -ohjaajan opas*. Helsinki: Suomen Punainen Risti.

Riitaoja, A-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Rolin, K. (2005). Tutkimuksen näkökulmasidonnaisuuden paradoksi. Teoksessa L. Husu & K. Rolin. (toim.) *Tiede, tieto ja sukupuoli* (ss. 97-111). Helsinki: Gaudeamus.

- Ruuska, P. (2015). Juurien arkinen poliittisuus. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty & P. Ruuska (toim.) *Suomi toisin sanoen* (ss. 85-103). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, P. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (ss. 9-36). Tampere: Vastapaino.
- Saari, K. (2009). *Dialogisuus ja kohtaaminen. Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatuussuhteen näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Said, E. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Sarlin, H-M. (2009). Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaaminen eri koulutusasteilla. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (ss. 20-34). Keuruu: Otava.
- Saukkonen, P. (2013). *Erilaisuuksien Suomi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saukkonen, P. (2014). Suomalainen kulttuuri-identiteetti kotoutumisen estäjänä ja edistäjänä. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8 (ss. 106-135). Helsinki: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Searle, W. & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and socio-cultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations* 14. ss. 449-464.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografinen kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

SPR:n tiedote. (2009). *HOK-Elanto ja Suomen Punainen Risti tukemaan maahanmuuttajien koulunkäyntiä*. <http://news.cision.com/fi/suomen-punainen-risti/r/hok-elanto-ja-suomen-punainen-risti-tukemaan-maahanmuuttajien-koulunkayntia,c407876> [Luettu 26.1.2017]

Sumner, W.G. (1906). *Folkways*. Boston: Ginn.

Suomen Punainen Risti. <https://www.punainenristi.fi/> [Luettu: 6.12.2016]

Säävälä, M. (2012). *Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset. Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa*. Katsauksia E 43/2012. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos.

Talib, M. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.

Taylor, C. (1992). Politics of recognition. Teoksessa A. Gutmann (toim.) *Multiculturalism and "The politics of recognition."* Princeton: Princeton University Press.

Taylor, C. (1998). *Autenttisuuden etiikka* (käänt. T. Soukola). Helsinki: Gaudeamus. Alkuperäisjulkaisu 1991.

Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. (2013). Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* (ss. 184-202). Helsinki: Gaudeamus.

Tilastokeskus. *Maahanmuuttajat ja kotoutuminen*.

<https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/index.html> [Luettu 14.2.2018]

Tolonen, T. & Palmu T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 89-112). Tampere: Vastapaino.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi*. Helsinki.

Viinamäki, L. (2007). Triangulatiivisen tutkimusasetelman soveltamismahdollisuudet. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen* (ss. 173-197). Helsinki: Tammi.

Ward, C. (1996.) Acculturation. Teoksessa D. Landis & B. Bhagat (toim.) *Handbook in intercultural training*. Toinen painos (ss. 124-247). Newbury Park, CA: Sage.

Ward, C. & Kennedy, A. (1993.) Where is the "culture" in crosscultural transition? *Journal of Cross-Cultural Psychology* 24(2). ss. 221-249.

White, M.J. (1996). Immigrant Adaptation and Educational Attainment. *Sociological Abstracts*. American Sociological Association.

Yle. *Maahanmuuttajat -hakutermi*. <https://yle.fi/aihe/termi/yle/18-418> [Luettu 14.2.2018]

## Liite 1. Lupapyyntö Suomen Punaiselle Ristille

SÄHKÖPOSTI SPR:N MONIKULTTUURISEN TOIMINNAN KEHITTÄJÄLLE, JANNE  
LESKISELLE: LÄHETETTY 13.2.2016

Hei,

Olen Johanna Söderman ja opiskelen kolmatta vuotta Helsingin yliopistossa. Pääaineeni on kasvatustieteet ja pitkä sivuaineeni sosiaalipsykologia. Olisin kiinnostunut tekemään pro gradu tutkimukseni SPR:n LäksyHelppi -toiminnasta. Erityisen kiinnostunut olen LäksyHelpistä monikulttuurisena kohtaamisen tilana. Tutkimuksen tarkoituksena on antaa ääniä kentälle sellaisen toiminnan pariin, jossa pyritään integroivaan yhteistyöhön. Uskon, että tutkimuksestani olisi hyötyä SPR:lle sekä tiedon muodossa että kiinnostuksen lisääntymisen kautta.

Olen ollut alustavasti yhteydessä XX yhteyshenkilöön Leena Rekolaan. Olemme vaihtaneet muutamia sähköposteja ja XX yksikkö olisi kiinnostunut olemaan mukana tutkimuksessa. Olin alunperin häneen yhteydessä, kun vielä etsin näkökulmaani ja hain tarkempaa käsitystä siitä, mitä LäksyHelppi on.

Tutkimus olisi etnografinen, eli havainnoisin paikan päällä noin kymmenen kertaa sekä haastattelisin halukkaita ohjaajia ja lapsia muutaman kerran. Alustavasti olen ajatellut XX ja YY LäksyHelpejä havainnointikohteikseni riippuen toki siitä, miten vastuuhenkilöt ja vapaaehtoiset asiaan suhtautuisivat.

Kaikilta osallistujilta pyydetäisiin suostumus tutkimukseen erikseen, ja heidän anonymiteettinsä turvattaisiin eikä myöskään tutkimuskohteita nimettäisi. Mahdolliset nauhoitteet haastattelujen yhteydessä tulisivat pelkästään tutkimuskäyttöön eikä niitä kuuntelisi muut kuin minä ja mahdollisesti gradu- eli tutkimusryhmäni. Eettiset periaatteet ovat etnografisessa tutkimuksessa jatkuvasti läsnä, joten hienotunteisuus on osa tutkimusotetta.

Olen itse kiinnostunut LäksyHelpistä, koska se olisi sellaista vapaaehtoistoimintaa, jota mielelläni tekisin. Valitettavasti olen tähän asti ollut liian kiireinen osallistumaan, mutta kiinnostukseni toimintaa kohtaan on säilynyt (olen aikuisopiskelija ja suoritin kandidini kokopäivätyön ohessa).

Tarkemman tutkimussuunnitelman voin tarvittaessa toimittaa 7.3.2016 mennessä. Tulisin myös mielelläni keskustelemaan tutkimuksen mahdollisesta toteuttamisesta.

Ystävällisin terveisin,

Johanna Söderman  
Puh. XXX

## Liite 2. Tutkimussopimus Suomen Punaisen Ristin kanssa

Johanna Söderman  
Käyttäytymistieteiden laitos/Kasvatustieteet  
Helsingin yliopisto  
[johanna.soderman@helsinki.fi](mailto:johanna.soderman@helsinki.fi)  
Puh. XXX

### TUTKIMUSSOPIMUS

Kasvatustieteiden kandidaatti Johanna Söderman Helsingin yliopistosta tutkii pro gradu - tutkielmassaan SPR:n LäksyHelppi -toimintaa. Tutkimuksen ohjaajana toimii dosentti Sirpa Lappalainen Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitokselta.

Johanna Söderman havainnoi LäksyHelppi -toimintaa, haastattelee toimintaan osallistuvia ohjaajia ja lapsia sekä käyttää tutkimusaineistona myös erilaisia dokumentteja. Haastattelut nauhoitetaan ja havainnoista tehdään kirjallisia muistiinpanoja.

Aineiston Söderman käsittelee ja arkistoi luottamuksellisesti niin, että tutkittavien nimet ja tunnistetiedot on muutettu. Aineisto jää Södermanin käyttöön, ja hän voi hyödyntää sitä tutkimus- ja opetustarkoitukseen myös myöhemmissä tutkimuksissa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja siitä on oikeus kieltäytyä myös kesken tutkimuksen ja kieltää itseään koskevan aineiston käyttö. Tutkimus raportoidaan siten, että tutkimukseen osallistuvia ei voi siitä tunnistaa.

Suomen Punainen Risti myöntää tutkimusluvan.

Päiväys:

---

Nimenselvennys:  
Tehtävä yhdistyksessä:

---

Johanna Söderman  
Tutkielman tekijä



Liite 3. Tutkimus- ja haastattelusopimus ohjaajien kanssa

## **TUTKIMUS- JA HAASTATTELUSOPIMUS**

Allekirjoittanut ohjaaja osallistuu Johanna Södermanin pro gradu -tutkimukseen LäksyHelpistä monikulttuurisena kohtaamisen tilana ja suostuu tutkimukseen ja haastatteluun seuraavilla ehdoilla, joihin allekirjoittanut tutkija sitoutuu:

Aineistoa käytetään tutkimus- ja opetustarkoituksiin. Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden, SPR:n osaston tai koulun nimet eivät näy tutkimuksesta julkaistavissa kirjoituksissa eivätkä Södermanin mahdollisesti pitämässä esitelmissä tai luennoissa. Söderman voi käyttää aineistoa myös muihin tutkimuksiin. Aineisto arkistoidaan niin, että tutkimukseen osallistujien nimet ja tunnistetiedot on muutettu.

Haastattelu on täysin vapaaehtoinen ja sen voi keskeyttää koska tahansa. Nauhoitan keskustelun, jotta analysointi olisi mahdollisimman luotettava. Haastattelussa käytyt keskustelut ovat luottamuksellisia ja aineistoa käsitellään niin, että yksittäisten henkilöiden tunnistaminen ei ole mahdollista.

Päiväys:

Ohjaaja

Johanna Söderman

Vastaan mielelläni myös tutkimuksen aikana nousseisiin lisäkysymyksiin:

Johanna Söderman

Käyttätymistieteiden laitos/Kasvatustieteet

Helsingin yliopisto

[johanna.soderman@helsinki.fi](mailto:johanna.soderman@helsinki.fi)

Puh. XX

#### Liite 4. Wilma -ilmoitus lasten vanhemmille tutkimuksesta

Hyvät XX peruskoulun lasten vanhemmat,

SPR:n LäksyHelppi -toiminnan yhteydessä on käynnissä pro gradu -tutkimus, jonka suorittaa kasvatustieteiden kandidaatti, Johanna Söderman Helsingin yliopistosta. Tutkimus tehdään havainnoimalla toimintaa kevään aikana muutaman kerran sekä keskustelemalla ohjaajien ja lasten kanssa.

Lasten taustatietoja ei kerätä, ja koulun ja lasten nimet muutetaan, joten yksittäisiä lapsia ei tutkimuksesta voi tunnistaa.

Olen kiinnostunut LäksyHelpistä monikulttuurisena kohtaamisen tilana. Läksykerhoja ei Suomessa ole tutkittu kovinkaan paljon, ja haluankin lisätä ymmärrystä niistä ohjaajien ja lasten itsensä kertomana.

Vastaan mielelläni kysymyksiinne ja kerron tutkimuksestani lisää. Minuun voi olla yhteydessä sähköpostitse tai puhelimitse. Yhteystietoni löytyvät alta.

Ystävällisin terveisin,

Johanna Söderman  
johanna.soderman@helsinki.fi  
Puh. XX

## Liite 5. Ohjaajien haastattelurunko

### OHJAAJIEN HAASTATTELU

Kutsumanimi:

Ikä:

Sukupuoli:

### OHJAAJANA LÄKSYHELPISSÄ

Miten päädyit mukaan LäksyHelppiin? Kuinka kauan olet ollut ohjaajana?

Kuvaile työtäsi LäksyHelpissä? Esimerkkejä.

Minkälainen on mielestäsi tavallinen iltapäivä LäksyHelpissä?

Millaisia taitoja tarvitaan ohjaajan työssä?

Millainen on lähtökoulutus LäksyHelppiin? Onko se riittävä? Miten sitä voisi kehittää?

Mistä pidät vapaaehtoistyössä LäksyHelpissä? Mistä et pidä?

Millainen on mielestäsi hyvä ohjaaja?

Miten kokemuksesi tai koulutuksesi vaikuttaa ohjaukseen?

Millaista on maahanmuuttajien ohjaus? Ohjataanko heitä eri tavalla kuin suomalaisia?

Mitä LäksyHelppi merkitsee sinulle?

### LÄKSYKERHOLAINEN

Kuvaile millaisia läksykerholaiset ovat?

Mieleepainuvin kokemus läksykerholaisista?

Millaisiksi toivot läksykerholaisten kehittyvän?

Minkälainen on suhteesi läksykerholaisiin?

Millaisia suhteita läksykerholaisilla on toistensa kanssa?

### LÄKSYHELPPI TILANA

Miten muokkaat tilaa ohjauksen aikana?

Miten käytät tilaa ohjauksen aikana?

Onko tila mielestäsi sopiva LäksyHelpille vai olisiko jokin toisenlainen tila parempi? Jos niin miksi?

Mikä tilassa edistää lasten ohjausta? Mikä haittaa?

#### VUOROVAIKUTUS LÄKSYHELPISSÄ

Mikä on palkitsevaa lasten kanssa toimimisessa?

Entä haasteellista?

Oletko kohdannut kielellisiä ongelmia LäksyHelpissä? Jos niin millaisia?

Millaisin tavoin pyrit vaikuttamaan lapsiin? (Positiivinen vahvistus. Kiellot. Jne.)

Millaisiin kulttuurien kohtaamisiin olet törmännyt LäksyHelpissä?

Miten kohtaat erilaisuuden LäksyHelpissä?

Mikä on mielestäsi vuorovaikutustaitojen merkitys LäksyHelpissä?

Millaisia vuorovaikutustilanteita LäksyHelpissä ilmenee?

#### OPPIMINEN JA OPETTAMINEN LÄKSYHELPISSÄ

Millaisia oppimisvaikeuksia olet kohdannut LäksyHelpissä? Miten ne on pyritty selättämään?

Millaisia onnistumisen kokemuksia olet kohdannut?

Mikä on ollut haastavaa opettamisessa?

Mikä on ohjaamisessa kivointa? Mikä vaikeinta?

Millaisia opetusmenetelmiä käytät ohjauksessa? Mistä olet niitä oppinut?

Kerro hieman taustastasi: mitä olet opiskellut? Oletko tehnyt muuta vapaaehtoistyötä? Mitä teet/teit työksesi? Mitä harrastat?

#### MUUTA

Jos voisit lähettää lapsille jonkun terveisin, mikä se olisi?